



**Maria do
Carmo Gonçalves
Rodrigues Amaral**

A IMPORTÂNCIA DOS HÁBITOS DE LEITURA NO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré – Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Maria Belém.

**A IMPORTÂNCIA DOS HÁBITOS DE LEITURA NO
DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE**

MARIA DO CARMO GONÇALVES RODRIGUES AMARAL

Instituto Superior Politécnico Gaya

2015

A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Belém, orientadora, que teve um papel crucial na realização deste relatório, dando-me apoio e orientação. Agradeço o seu contributo e disponibilidade ao longo da realização deste trabalho.

A todos os meus professores de Licenciatura e de Mestrado da Escola Superior de Educação de Santa Maria, pela colaboração e paciência em atender a todas as minhas dúvidas e anseios.

Aos Centros de Estágio que me receberam e acolheram, obrigada por todo o apoio, pois contribuíram muito para o meu sucesso a nível profissional.

Agradeço, também, ao meu marido, Pais e Irmãos pelo apoio durante os momentos mais difíceis, encorajando-me a continuar este percurso até ao fim.

Índice

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - Caracterização do estudo	12
1. O Contexto da investigação.....	12
2. Problemática/Objeto de estudo.....	12
3. Objetivos da Investigação	14
4. Hipóteses	15
CAPÍTULO II - Enquadramento Teórico	17
1 - A Educação de Infância e o contexto formativo dos Educadores	17
1.1. O Ensino Pré – Escolar – Motor de Aprendizagem e desenvolvimento da criança.....	17
1.2. O papel nuclear da formação de docentes na Educação de Infância ..	19
.....	
2 - Modelos Curriculares utilizados na Abordagem da Leitura e da Escrita	23
2.1. O Modelo High-Scope.....	24
2.2. O Modelo do Movimento da Escola Moderna	25
2.3. O Modelo Reggio Emilia.....	28
2.4. O Modelo Pedagogia de Projeto	31

3	- A literatura infantil no jardim de Infância	32
3.1.	A literatura infantil – Breve nota histórica e evolução da literatura para infância em Portugal	32
3.2.	Potencialidades da literatura infantil	36
3.3.	A criança, o livro e o educador de infância	39
4	- A Oralidade.....	43
4.1.	Linguagem oral versus linguagem escrita	43
4.2.	A leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral	47
5	- Literacia familiar	52
5.1.	Modelos e práticas de literacia familiar.....	52
5.2.	Impacto das práticas de literacia familiar	59
5.3.	A leitura partilhada de histórias e a qualidade afetiva das interações Família/Educador/Criança	61

CAPÍTULO III- Enquadramento metodológico.....63

1	- Design da Investigação	63
1.1.	Métodos da investigação	63
1.2.	Investigação – ação.....	64
2	- Técnicas de recolha de dados	66
2.1.	Inquérito por Questionário.....	67

2.2. Observação	68
-----------------------	----

CAPÍTULO IV- Caracterização do meio envolvente.....70

1 - Meio envolvente	70
2 - A Instituição	70
2.1. Recursos humanos	73
2.2. Espaço físico.....	73
2.3. Mobiliário	74
2.4. Equipamentos	74
2.5. Salas de atividade	75
3 - Participantes.....	75
3.1. Amostra	75
3.2. Pais dos intervenientes.....	76
3.3. Educadora dos Intervenientes	77
4 - Cuidados éticos.....	77

CAPÍTULO V - Recolha e Análise de Dados78

1 - Método.....	78
1.1. Procedimentos	78
1.2. Instrumentos utilizados.....	79

2 - Análise e Discussão de Dados	83
CAPÍTULO VI - Reflexão sobre a Prática Pedagógica.....	94
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO	98
BIBLIOGRAFIA.....	101
WEBGRAFIA	112
ANEXOS.....	113

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Cronograma das aulas desenvolvidas	79
Tabela 2 - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar- Questionário (primeira aplicação).....	89
Tabela 3 - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar- Reconto	90
<i>Tabela 4</i> - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar- Dramatização	91
Tabela 5 - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar- Questionário (última aplicação).....	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Alternativas de trabalho a realizar com os pais	56
Figura 2- Espiral de ciclos da IA	66

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Habilitações literárias dos pais do grupo estudado	76
Gráfico 2 – Quantos livros o seu filho(a) tem em casa?	84
Gráfico 3 – O seu filho(a) pede para lhe ler?	84
Gráfico 4 – O seu filho(a) pede para lhe contar histórias?	85
Gráfico 5 – Com que regularidade lê para o seu filho(a)?	85
Gráfico 6 – É costume oferecer livros ao seu filho?	86
Gráfico 7 – Frequenta alguma biblioteca com o seu filho?	87
Gráfico 8 – A mãe /pai costuma ler? Qual o tipo de leitura mais frequente?	87

As referências bibliográficas presentes neste trabalho seguem as indicações previstas no Guia do aluno bem-sucedido¹.

O trabalho foi escrito e as citações adaptadas segundo as regras do Acordo Ortográfico e foi convertido pelo LINCE – ferramenta de apoio à implementação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa – do instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC).

¹ Cabral, A., Santos, J., Lousã, M. (2010) Guia do Aluno bem-sucedido. Gaia: Centro de Investigação do ISPGaya

Introdução

Os livros, esses animais opacos por fora, essas donzelas. Os livros caem do céu, fazendo grandes linhas retas e, ao atingir o chão, explodem em silêncio. Tudo neles é absoluto, até as contradições em que tropeçam. E estão lá, aqui, a olhar-nos de todos os lados, a hipnotizar-nos por telepatia. Devemos-lhe tanto, até a loucura, até os pesadelos, até a esperança em todas as suas formas.

José Luís Peixoto, Abraço, 2011

A Educação Pré-escolar é uma etapa decisiva na vida das crianças. É nesta fase que se promovem estratégias de aprendizagem para que a criança consiga estruturar o seu pensamento e organizar as suas ideias, nunca esquecendo que ela é um sujeito ativo no seu próprio sistema de desenvolvimento e aprendizagem. As condições propícias à aquisição da linguagem, da leitura e da escrita criam-se através da interação social. Assim, este trabalho de investigação pretende demonstrar o papel crucial dos contos infantis no desenvolvimento da comunicação oral.

Para esta análise, foram desenvolvidas e promovidas atividades, respeitando as diretrizes propostas em Portugal para a Educação Pré – Escolar.

O presente relatório encontra-se organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, surge a caracterização geral do estudo realizado, sendo apresentada a questão de partida, as hipóteses e os objetivos que sustentaram a investigação.

No segundo capítulo, Enquadramento Teórico, partindo-se do pressuposto de que para formar bons leitores são necessários bons educadores, aprofunda-se o conhecimento sobre o contexto formativo dos educadores de infância. Para formar bons leitores são necessários bons educadores e torna-se evidente aprofundar o conhecimento sobre o contexto formativo dos educadores de infância. Convém igualmente conhecer quais os modelos curriculares disponíveis na ciência educativa para abordar a leitura e a escrita de forma a estruturar ideias e conceitos para a criação das melhores estratégias de ensino: o modelo High Scope, Movimento de Escola Moderna, Reggio Emilia e Pedagogia de Projeto.

Seguidamente, há uma reflexão em torno da literatura infantil e da sua aplicação nos jardins-de-infância, onde se propõe formas de potenciar esta literatura para melhorar as capacidades cognitivas das crianças.

De seguida, aborda-se a Oralidade e são estabelecidas comparações com a linguagem escrita, relacionando-se a leitura partilhada de histórias com o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral.

Concluindo o Enquadramento Teórico, refere-se a Literacia Familiar, os seus modelos e o seu impacto no processo de aprendizagem, com um especial enfoque na importância do afeto entre o educador e a criança nos momentos de leitura, como potenciador do sucesso no ensino.

Na terceira parte é delineada a metodologia da investigação deste trabalho, onde se identificam o Design da investigação e as técnicas utilizadas para a recolha de dados.

No quarto capítulo é apresentada a instituição, a sua metodologia e os participantes, tendo em consideração os cuidados éticos.

O quinto capítulo diz respeito à prática da investigação, onde são descritos os procedimentos e os dados recolhidos.

O sexto capítulo apresenta a reflexão sobre a prática referida no capítulo anterior.

E, para finalizar, são apresentadas as conclusões sobre a investigação realizada.

Capítulo I - Caracterização do estudo

1. O Contexto da investigação

A presente investigação decorre da intenção de avaliar contextos de leitura e promover estratégias para impulsionar e motivar a leitura, enquanto elemento fundamental no desenvolvimento da oralidade.

O tema - “Importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade” -, enquanto projeto de investigação, surgiu da prática e do contexto profissional. Perante este interesse, procurou-se aferir e compreender de que forma a utilização de estratégias de literacia podem ajudar e contribuir para potenciar o desenvolvimento da comunicação e oralidade em crianças de cinco anos de idade.

É um tema relevante, pois a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo, cujo sucesso é determinado em larga escala pela ação do educador e da família. Neste contexto, é essencial que o adulto adote determinados comportamentos junto da criança, de modo a encorajar a emergência de comportamentos leitores, organizando ambientes educativos onde a literacia assuma um papel significativo.

Em suma, as práticas pedagógicas da sala e todo o ambiente educativo determinam fortemente a relação que as crianças estabelecem com a leitura e a escrita. E o educador assume um papel orientador no desenvolvimento da criança.

2. Problemática/Objeto de estudo

O presente trabalho visa investigar a relação entre a leitura e o desenvolvimento da oralidade. Neste sentido, foi lançada a seguinte questão de partida:

- Em que medida os hábitos de leitura na relação escola/casa promovem o desenvolvimento da oralidade no Pré – Escolar?

Com esta questão de partida, o objetivo geral deste trabalho visa verificar se os hábitos de leitura na relação escola/casa promovem o desenvolvimento da competência oral. Assim, pretende-se realizar dois estudos sequenciais – inquérito por questionário aos pais das crianças que foram selecionadas como amostra, e atividades em contexto de educação Pré-Escolar de promoção de Leitura e Oralidade – no sentido de mapear as práticas de literacia em idade pré-escolar e estudar a sua relação com o desenvolvimento da oralidade.

A sensibilização precoce de experiências vivenciadas pelas crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na formulação de hipóteses, nas atividades de exploração dos livros e no contacto com a leitura, influenciam o desenvolvimento de competências de literacia emergente, bem como as atitudes e sentimentos face à leitura e à escrita. É, portanto, neste processo de crescimento, que a criança se afirma como um ser ativo, capaz de elaborar juízos críticos acerca da linguagem oral e escrita, progredindo gradualmente na formação da sua identidade de leitor e escritor.

Uma criança só se torna num ser pensante, autónomo, crítico e reflexivo se estiver envolvido num mundo de letras e palavras. Assim, a leitura contribui para o seu crescimento intelectual. Sendo a escola vista como a entidade educativa por excelência neste percurso, o educador/professor torna-se peça chave e primordial para a estimulação dos hábitos de leitura e desenvolvimento da oralidade; cabe-lhe a responsabilidade de dinamizar metodologias e estratégias de forma a aplicá-los corretamente, com vista às metas pretendidas.

Deste modo, é necessário apurar as causas para a alarmante desmotivação face ao ato de ler, que deve ser encarado como fonte de conhecimento e ato prazeroso e não entendido como um castigo.

3. Objetivos da Investigação

Com a definição do objetivo geral foi possível elucidar a intenção desta investigação e especificar o trabalho a desenvolver no contexto.

O objetivo de estudo deste trabalho diz respeito à forma como a leitura pode influenciar o desenvolvimento da competência da oralidade em contexto Pré-Escolar. Assim, pretende-se caracterizar os hábitos de leitura em contexto familiar, analisar o papel dos pais e educadores como aliados neste processo, assim como repensar estratégias motivadoras para a criação de cidadãos leitores.

Neste projeto ter-se-ão em consideração o meio envolvente do grupo, o educador, a instituição, o nível cultural das famílias e o nível socioeconómico.

No que se refere ao professor, será tido em conta a sua experiência profissional e o tempo de serviço.

Quanto à instituição, será considerado: o meio envolvente, valores da instituição, infraestruturas, equipa técnica e, por último, a qualidade do projeto curricular.

No que diz respeito ao grupo, ter-se-ão em atenção: os hábitos de leitura, a linguagem e o vocabulário.

Relativamente à estrutura familiar: as habilitações literárias, o nível socioeconómico e os hábitos de leitura.

Todos estes itens supramencionados serão contextualizados, com o interesse de identificar e compreender as melhores estratégias a aplicar, no sentido de desenvolver a oralidade e o gosto pela leitura.

4. Hipóteses

As Hipóteses de um projeto de investigação consistem em conduzir sem menosprezar o espírito da descoberta, com ordem e rigor fornecendo à investigação um motor impulsionador particularmente eficaz (Quivy & Campenhoudt, 1995 p. 119).

Neste sentido, e segundo Quivy & Campenhoudt (1995 p. 120), a investigação de um trabalho caracteriza-se como um vaivém entre a reflexão teórica e o trabalho empírico.

Após uma reflexão sobre a problemática da investigação, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- A comunicação oral da criança depende de estratégias motivacionais da leitura;
- A relação afetiva com os livros estimula o espírito crítico e desenvolve o pensamento e a criatividade da criança.

Capítulo II - Enquadramento Teórico

1 - A Educação de Infância e o contexto formativo dos Educadores

Nos jardins-de-infância existe a necessidade crescente de implementar uma educação rica em atividades experimentais, baseada em metodologias ativas, participativas e participadas, para que se consolidem conteúdos, se desenvolva o raciocínio, se contribua para a compreensão do mundo e se reflita sobre se a experimentação para obter conhecimento e inovação conduz ao melhor caminho no sucesso escolar. Surge, então, a necessidade de se pensar a formação inicial e contínua de educadores, já que o caminho para uma nova participação no âmbito da literacia passa pelo seu envolvimento no aprofundamento de temas globais e multi/interdisciplinares, aguçando os seus interesses por estratégias de aprendizagem informais.

1.1. O Ensino Pré – Escolar – Motor de Aprendizagem e desenvolvimento da criança

Ao iniciar o desenvolvimento de um tema relacionado com a área de Educação de Infância, é adequado conhecermos o seu significado ou, de uma forma mais académica, a sua definição: “lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (Dionísio e Pereira; 2006, p. 2).

Esta definição resulta de um contexto de mudança de paradigma dogmático na docência dos primeiros anos letivos. Desponta no ano de 1997 e vem marcar o início de um conjunto de alterações significativas no domínio formativo dos educadores de

infância e na regulação legislativa do ensino pré-escolar. É criado, em simultâneo, um parque escolar, constituído por estabelecimentos de ensino, designados por jardins-de-infância sob a tutela do Estado. Assume-se como objetivo primordial o acesso ao ensino a todas as crianças, considerando-se a educação pré-escolar como facilitadora do desenvolvimento social e pessoal equilibrado (Decreto-Lei n.º 147/97).

Ainda imbuído de um espírito reformista, o governo em funções produz um documento que veio reinventar o ensino pré-escolar e conceder-lhe um manual de instruções pedagógicas e organizativas de auxílio à prática educativa: As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Entra em vigor com o Despacho n.º 522/97, de 10 de julho, com a finalidade de se constituir como “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 7) e com fundamentos assentes no “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a diversidade e a cooperação” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

Consideram-se, a partir desse momento, parâmetros de orientação pedagógica estruturados num referencial formativo oficial, como caminho a seguir na prática letiva. O educador, no domínio das suas competências profissionais, terá de organizar o espaço educativo na procura do desenvolvimento curricular e prossecução dos objetivos gerais de educação, trabalhando em áreas específicas de conhecimento propícias a oportunidades de aprendizagem, sendo elas: A Formação Pessoal e Social; O Conhecimento do Mundo; e a Expressão/Comunicação. Esta última área subdivide-se em domínios:

- Domínio das expressões motoras, dramática, plástica e musical;
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;
- Domínio da matemática.

O desenvolvimento cognitivo bem-sucedido das crianças nestas áreas só se conseguirá respeitando o seu ritmo de aprendizagem e sem ignorar as suas necessidades.

A Educação Pré-Escolar deve ser entendida como um passo importante na formação da criança, preparando-a para a etapa seguinte do seu processo escolar, não diminuindo o carácter lúdico da aprendizagem, já que o prazer em aprender e dominar certas competências obriga ao dispêndio de esforço e concentração, conseguindo, assim, juntar os benefícios do lazer à responsabilidade dos deveres escolares.

O espaço educativo deve proporcionar as condições necessárias e suficientes ao crescimento da bagagem cognitiva que as crianças já possuem, antes da sua incursão no ensino pré-escolar, e reforçar a sua autoestima para que consigam, de forma ativa e construtiva, aprender, agindo, experimentando e criando com total autonomia.

Santos (2007) afirma que “a criança quando chega pela primeira vez ao jardim-de-infância traz consigo uma bagagem de conhecimentos e aprendizagens que foram e vão sendo (re) construídas no seio da sua família e no contexto mais imediato da ação” (Santos, 2007, p. 17).

Importa realçar, nesta consolidação de conhecimentos, o papel da ligação ao meio familiar onde se insere a criança. Reduzindo a distância entre pais e escola, conduz a um processo educativo eficaz e respeitador da cultura de origem, favorecendo a rapidez de aprendizagem. Já o Ministério da Educação (2000, p. 22) sugere que a oferta educativa pré-escolar deve ser “(...), complementar da ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita relação (...)”.

A interação social entre crianças e adultos culmina em experiências educativas diversificadas, gratificantes e geradoras de conhecimentos espontâneos, que o educador deve saber aproveitar para a construção articulada do saber, sempre reconhecendo a criança como sujeito, e não objeto, no processo de aprendizagem.

1.2. O papel nuclear da formação de docentes na Educação de Infância

Sim-Sim (2001) verificou do lado dos educadores a predominância de um “endeusamento da prática em detrimento da teoria”. Na verdade, a formação dos

Educadores de Infância partiu, inicialmente, de uma premissa ideológica claramente focada no treino de metodologias e estratégias educativas, sem valorizar o conhecimento teórico obtido em resultado da investigação científica.

Por outro lado, lembrando a opinião de Lopes et al. (2004): “Em muitos aspetos esta formação traduziu-se no aumento de cargas teóricas sem a necessária relação com a prática pedagógica. Este facto pode explicar a desvalorização das atuais tendências de formação por parte dos diplomados” (p. 88). Basicamente, afirmava que a teoria separada da prática, mesmo que em dose reforçada, seria improdutiva em resultados pedagógicos.

Adotando uma postura reflexiva e de análise cuidada de ambas perspetivas, conclui-se que não se devem separar as duas abordagens, mas sim, integrá-las de forma a obter uma solução formativa eficaz e de qualidade. Atualmente, procura-se encarar a formação no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional, combinando uma moldura construtivista e ecológica do desenvolvimento humano.

Reforçando a ideia vertida no último parágrafo, é pertinente conjugá-la com as orientações concetuais do que deve conter a formação de docentes para a Educação de Infância:

(...)uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para não cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo o ato educativo (...). (Imbernón, 2000:60,61).

É norma comum, em todos os manuais formativos e legislação sobre a formação de docentes que a ideia de trabalhar com índices qualitativos elevados na prática pedagógica é garantia de que o educador está apto a responder eficazmente à multiplicidade de experiências de infância nos diferentes contextos educativos, pretendendo corresponder às circunstâncias que definem e caracterizam o percurso de vida da criança. Esta constatação significa adotar nas práticas educativas um carácter ecológico, o que conduz à atenção, respeito e integração da diversidade de condições de vida, personalização do currículo e consideração de referenciais distintos. Ou seja, traçar objetivos e abordagens, levando em consideração a cultura e o ambiente natural familiar, questionar práticas, refletir sobre a sua própria cultura, valores, aspirações, expectativas, práticas e crenças educativas.

O educador de excelência deverá ser um profundo conhecedor das áreas curriculares que apresenta, mas também terá de utilizar documentação e estratégias de avaliação que suportem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem. Tudo isto, não ignorando o carácter generalista das orientações curriculares oficiais e os referenciais científicos sobre a qualidade educativa, conseguindo, assim, o desenvolvimento de práticas de elevada qualidade.

Lembrando Philippe Perrenoud (2001), são dez as competências pelas quais os docentes devem conduzir a sua prática pedagógica. Essas competências são:

- Organizar e estimular situações de aprendizagem, ou seja, dominar os conteúdos que ensina, criar situações de aprendizagem que emergem dos interesses e dos erros das crianças e desenvolver projetos em que as crianças desempenham um papel ativo;
- Gerar a progressão das aprendizagens, que consiste em proceder à avaliação formativa do grupo, com o intuito de melhorar as suas aprendizagens;
- Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, o desenvolvimento deste ponto passa por fomentar a cooperação entre o grupo e aplicar práticas diferenciadas;

- Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, realizando com as crianças atividades que as motivam para a aprendizagem;
- Trabalhar em equipa, cabe ao docente proporcionar o trabalho em grupo na sala;
- Participar na gestão escolar, por exemplo, participar no projeto educativo da instituição;
- Informar e envolver os pais, através de reuniões e envolvendo estes na aprendizagem dos filhos;
- Utilizar as novas tecnologias, utilizando as ferramentas de comunicação e informação na aprendizagem das crianças;
- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, prevenindo a violência, através da criação de regras em conjunto com as crianças para a sala;
- Gerar a sua própria formação contínua, participando em ações de formação.

Arends (1995) afirmava que os docentes cumprem três funções primordiais:

- Liderar um grupo de alunos – as funções executivas do ensino;
- Instruir diretamente os alunos – as funções interativas do ensino;
- Cooperar com colegas, pais e outros agentes, no sentido de execução das funções organizacionais do ensino (1995, p. 14).

Adicionalmente ao acima referido, o docente deverá também exibir expectativas positivas relativamente às capacidades das crianças.

Segundo Morgado (1999), p. 38, “Em termos de relação professor-aluno, este último sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança

nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem”.

É esperada do docente uma postura de constante vigília ao mundo que o rodeia, tentando orientar várias situações de aprendizagem em simultâneo e não devendo considerar que existem hiatos temporais na programação das atividades.

Concluindo, no contexto escolar, o docente tem sob a sua responsabilidade a organização do ensino, gerando situações que permitam ao aluno tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido (Caldeira, 2009, p. 53).

O docente será o elemento facilitador de momentos de aprendizagem estimulantes, conduzindo os alunos ao poder de compreensão da importância dos novos conhecimentos. Os educadores de infância têm como principais funções observar o grupo de crianças e cada criança em particular, para concluírem quais as suas necessidades e interesses, tornando possível a planificação de atividades adaptadas às características do grupo. Desejavelmente, esse trabalho de planificação das atividades deveria ser realizado conjuntamente com os colegas, já que seria mais produtivo. No final, há uma reflexão posterior sobre as atividades implementadas, constatando se estas foram as mais adequadas e implementando estratégias para as melhorar.

2 - Modelos Curriculares utilizados na Abordagem da Leitura e da Escrita

O Modelo Curricular define-se como uma proposta articulada de objetivos e conteúdos, de estratégias de ensino e avaliação. Segundo Formosinho (2002, p. 123) é “um referencial teórico para concetualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação”. Ao escolher um modelo curricular, o educador atribui qualidade à prática pedagógica, refletindo sobre ela; deve, assim, partilhá-la com o meio educativo, aprendendo com a interação dos seus agentes e proporcionando uma melhoria contínua dos métodos e estratégias de ensino-aprendizagem.

Na verdade, o que conseguimos hoje observar nos estabelecimentos de ensino é a não adoção de um modelo específico, mas antes uma mistura de orientações baseada na experiência profissional e acadêmica dos educadores.

São referenciados nos manuais e compêndios científicos alguns modelos curriculares utilizados na prática educativa, entre os quais destacamos:

- O Modelo High-Scope;
- O Modelo do Movimento da Escola Moderna;
- O Modelo ReggioEmilia;
- O Modelo da Pedagogia de Projeto.

Estes modelos são os que mais recorrentemente se aplicam no contexto formativo dos Educadores de Infância, contudo, existem outros menos comuns como o método de João de Deus, o Currículo de Orientação Cognitiva e a Pedagogia de Situação.

Seguidamente, serão focados os aspetos descritivos dos modelos acima referidos, salientando-se as suas principais características.

2.1. O Modelo High-Scope

David Weikart foi responsável pelo aparecimento do modelo High-Scope nos anos 60. A sua génese assenta nos princípios de Piaget, ou seja, no princípio da aprendizagem ativa. Segundo este modelo, a criança só aprende através da ação e, por esse motivo, está desenhado para conseguir atingir a autonomia da criança. É possível confirmar este objetivo desde a organização do espaço, da estrutura da rotina diária, das experiências chave, no papel que o adulto desempenha e no triângulo observação, planificação e avaliação (Oliveira-Formosinho, 2007b).

Voltando à teoria piagetiana, o adulto terá de recondicionar o seu poder autoritário e canalizar os seus esforços para descobrir um estilo docente baseado na

interação, na observação, na concessão de espaço aquando a tomada de decisão da criança, bem como na execução da avaliação. Assim, alcançará uma maior independência e autonomia da criança. (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 62).

Seguindo a lógica de autonomia e independência da criança, o seu ambiente educativo encontra-se estruturado por áreas pedagógicas, favorecendo a experimentação social. Desta forma, pode-se observar a divisão do espaço nas seguintes áreas: a área da casa, a área de expressão plástica, a área das construções e a área da biblioteca. Esta conceção caracteriza-se por possibilitar a circulação orientada entre áreas, para que a criança saiba sempre onde está e tenha ao seu dispor um espaço aberto. Os materiais terão de estar sempre ao alcance do grupo para que este possa utilizá-los de forma independente.

O modelo High-Scope caracteriza-se, ainda, por apresentar uma rotina letiva preparada para potenciar a aprendizagem ativa, possibilitando “às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). Temos como resultado da aplicação desta rotina letiva, uma diminuição da ansiedade quando aguardam o início de cada atividade, já que em todos os momentos do dia conhecem o que irá acontecer, permitindo-lhes, até, assimilar referências temporais.

Concluindo, este modelo assenta em três pilares principais: planificar, fazer e rever. E é com estes alicerces que as crianças conseguem atingir o desenvolvimento integral, preparar-se para a resolução de problemas que se lhes deparam no seu dia-a-dia, num ambiente autónomo e livre. Reforçando esta ideia, Oliveira-Formosinho (2007b) afirma que “o papel do educador é incentivar a criança para a realização das atividades, seguindo esta no desenrolar das mesmas”.

2.2. O Modelo do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna surge em Portugal em 1966, pela mão de Sérgio Niza, com fortes influências do pedagogo Freinet, mas também absorvendo

algumas das ideias de Vygotsky e Bruner. Os objetivos educacionais deste movimento compreendem a fundamentação de práticas democráticas, a implementação de valores sociais e a cooperação, existindo uma simbiose umbilical entre estas três vertentes.

Os educadores são “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004 p. 55). A tomada de decisão que englobe responsabilidades e respetiva regulamentação, o planeamento de atividades e a dotação de meios, será sempre partilhada. “É o esforço dialógico dessas aproximações sucessivas, em busca de consensos, que acrescenta qualidade e inteligência à atividade escolar em comunidade” (Niza, 2007, p. 128). A obtenção de maiores índices de qualidade no ensino é indexada ao esforço aplicado no diálogo e procura de consensos na envolvente educativa.

A escola (...) é espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (Niza, 2007, p. 127).

A já tão recorrentemente utilizada filosofia de “A união faz a força” tem nos princípios teóricos deste modelo toda a sua pertinência. Tal como na sociedade livre e democrática em geral, a democracia no espaço escolar assenta nos valores de cooperação e solidariedade aplicados em todos os processos educativos. “Por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2007, p. 127). A concertação, mais uma vez, a assumir um papel de destaque na construção de um percurso de aquisição de conhecimentos culturais e científicos,

conducente ao bom desenvolvimento cognitivo. Aliás, todo o conhecimento construído pelas crianças é partilhado com os colegas do grupo, outras salas, famílias ou outros elementos da comunidade. Há uma participação ativa desta comunidade para o desenvolvimento dos projetos educativos. Esta colaboração traduz-se, fundamentalmente, na ajuda em compilar informação, envolvendo pessoas que dominam o tema que as crianças estão a explorar para falarem ao grupo. “É essa identidade cultural, trazida pelas situações vivenciadas em interação constante com as comunidades de origem dos alunos, que situa a escola na sua circunstância. É essa circunstância que lhe dá crédito e vitalidade” (Niza, 2007, p. 130).

Neste modelo, é importante o “envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2007, p. 130).

A composição dos grupos de crianças baseia-se na heterogeneidade etária e cultural.

A organização do espaço educativo assenta em seis áreas localizadas em volta de uma área central polivalente, vocacionada para o trabalho com o grande grupo. As áreas são as seguintes:

(...) a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o espaço de laboratório e experiências, o espaço de carpintaria, o espaço de atividades plásticas e expressão artística e, por último, o espaço dos jogos, brinquedos e faz de conta. (Serra, 2004, p. 55).

Na ausência de uma cozinha na escola acessível ao grupo, deve ser garantido o acesso a um espaço onde se possa organizar uma área semelhante à cozinha. Deve também existir um cuidado para que os materiais que compõem as diferentes áreas sejam reais e não imitações. Na sala de aula serão afixados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Este modelo é caracterizado pela presença de mapas de registo

utilizados pelas crianças, entre os quais: “O Plano de Atividades, a Lista Semanal dos Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças e o Diário do grupo” (Niza, 2007, p. 130).

O planeamento da rotina diária é composto pelos seguintes momentos: “acolhimento, atividades e projetos, refeição da manhã, comunicações, almoço, atividades de recreio, tempo para atividades coletivas e avaliação” (Serra, 2004, p. 55). Quanto às atividades coletivas, cada dia da semana é destinado a uma atividade específica: à segunda-feira existe a hora do conto, na terça-feira conta-se com a participação dos pais, à quarta-feira as crianças efetuam uma visita de manhã e de tarde fazem o balanço dessa visita, a quinta-feira é dedicada à livre iniciativa das crianças e à sexta-feira lê-se o diário de grupo. É com a leitura do diário que são definidas as regras para o funcionamento da sala de atividades.

Com este modelo, o processo educativo torna-se mais demorado, pelo envolvimento e participação das crianças em todos os momentos da rotina educativa; contudo, ganha-se na consistência e permanência da aquisição de conhecimentos.

2.3. O Modelo ReggioEmilia

Partindo de uma resenha histórica, salienta-se que, nos dias que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, instalou-se no território italiano a vontade de desenvolver um espaço que oferecesse a todas as crianças igualdade no acesso a uma educação adequada e de qualidade. Esta ideia surge dos pais que, em regime de cooperação, iniciam a sua construção. É neste contexto que, na cidade italiana de Reggio Emilia, surge uma escola edificada pelos pais e é com esta escola que se começam a aplicar as ideologias embrionárias do modelo curricular Reggio Emilia (Lino, 2007).

Há um nome que fica associado ao projeto de escola Reggio Emilia: LorisMalaguzzi que, ao saber deste projeto, deixa-se absorver totalmente por ele. Malaguzzi almejava que o financiamento das escolas ficasse a cargo dos municípios, e foi assim que se tornou umas das principais figuras impulsionadoras deste modelo (Lino, 2007).

O modelo ReggioEmilia partilha com outros modelos as ideias de Piaget, na sua base teórica, na medida em que encara a criança como um ser ativo, competente e perfeitamente capaz de vestir o papel de protagonista no seu processo de aprendizagem “conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99).

Edwardes, Gandini e Forman advogam que “os professores frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direções para a investigação eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para o desenvolvimento do currículo” (1999, p. 225). Contudo, nem todos os argumentos teóricos presentes na escola de Piaget são aceites por este modelo, como se verifica com a pouca importância atribuída à interação social e ao papel do adulto. Outros autores assumem destaque neste modelo, como é o caso de Vygotsky, quando destaca o papel fundamental do adulto para auxiliar a criança a atingir o pleno das suas capacidades, ou parafraseando Lino(2007), a atingir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Todos os intervenientes da comunidade educativa são peças importantes no processo de ensino aprendizagem de cada criança. “Todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo na sua socialização co construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2007, p. 102). Os novos saberes só se adquirem através das relações com outras crianças, com o educador, com os pais e com a comunidade. “A aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos” (Lino, 2007, p. 95).

Com este modelo potenciam-se diferentes formas de expressão da criança, nomeadamente, “palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelho, jogos dramáticos e músicas” (Lino, 2007, p. 108).

A organização do ambiente educativo é realizada com o propósito de obter “a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças, os professores, os pais e os membros da comunidade” (Lino, 2007, p. 104).

O espaço educativo é preparado para que se transforme em local acolhedor e familiar; “o ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipa de dois professores” (Edwardes, Gandini & Forman, 1999, p. 157).

Na sala de aula está documentado todo o processo de aprendizagem do grupo, com a afixação dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças durante a realização dos projetos. Aliás, todos estes trabalhos poderão ser expostos também em outros locais próximos da instituição de ensino, favorecendo, assim, a interação com a comunidade educativa. “Documentar é produzir documentos do que se observa, é tornar visíveis as experiências realizadas, é criar cultura” (Lino, 2007, p. 114).

Neste modelo, a documentação tem três funções essenciais:

- Fazer com que as crianças revejam o que fizeram, conseguindo aumentar a sua confiança em projetos futuros;
- Proporcionar ao educador uma visão das aprendizagens das crianças e uma reflexão sobre o trabalho executado;
- Informar os pais e a comunidade sobre o que se desenvolve na sala de aula.

Relativamente à organização do tempo, é possível a existência de diferentes tipos de interação, individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo. Com este modelo, o educador tem como objetivo criar um ambiente “de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007, p. 109).

Concluindo, há a realçar no Modelo Reggio Emilia a importância dada à expressão, recorrendo às múltiplas linguagens simbólicas, o cuidado na organização do ambiente físico, considerado o “terceiro educador”, na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais, o desenvolvimento de trabalhos de projeto, como contexto para a aprendizagem e a investigação das crianças e dos professores (Lino, 2007, p. 103).

2.4. O Modelo Pedagogia de Projeto

O modelo Pedagogia de Projeto teve como precursores John Dewey e Kilpatrick no início do século XX. Sendo um dos mais utilizados em Portugal no ensino pré-escolar, tal como refere Serra (2004). A abordagem dos temas a trabalhar é feita levando em consideração os interesses/necessidades do grupo. Tanto o planeamento, como a execução das atividades são feitos em equipa (educador e grupo). A filosofia deste modelo não é mais do que “uma pedagogia aberta e flexível que parte da vontade expressa pelas crianças em aprender algo mais sobre determinado assunto” (Serra, 2004, p. 51). Nas palavras de Katz e Chardé “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (1997, p. 3).

Segundo Many & Guimarães (2006, p.12), a criança protagoniza o papel de investigador “tornando-se ator e construtor do seu próprio conhecimento”. Ao educador cabe o papel de orientador, considerado como o “companheiro mais experimentado, o guia, mas que também parte com a criança à descoberta” (Vasconcelos, 1998, p. 145).

Relativamente à organização do espaço educativo, este deve proporcionar o trabalho em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente. Terá também de oferecer às crianças bibliografia e materiais para utilizar (enciclopédias, atlas, lupas, lanternas). Na sua acessibilidade deverá ser considerada uma utilização autónoma por parte das crianças; uma vez que estas afixarão os seus trabalhos, o espaço educativo deve ter disponíveis placards. A sua inspiração para explorar temas deve ser alimentada através da visita a locais ligados à comunidade educativa (museus, parques e outras instituições) e deve ser instituída uma verdadeira parceria com todos os intervenientes dessa comunidade. Nos projetos trabalhados sob a batuta deste modelo são analisadas e pensadas todas as áreas de conteúdo propostas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Os projetos desenvolvidos pelas crianças são realizados nas três seguintes fases: planeamento e arranque, desenvolvimento do projeto e reflexões/ conclusões.

Existe uma articulação entre todas estas fases, relacionadas entre si. É com o esforço e cunho pessoal de cada elemento participante que “os projetos educativos assumem-se como únicos e irrepetíveis e são imbuídos de um carácter pessoal e emotivo” (Serra, 2004, p. 52).

3 - A literatura infantil no jardim de Infância

A inclusão da literatura infantil como tema a desenvolver neste trabalho encontra a sua justificação pela importância que assume no desenvolvimento da criança a vários níveis; além de que desempenha um papel facilitador na socialização da criança com pais, educadores e restante comunidade em que está inserida.

3.1. A literatura infantil – Breve nota histórica e evolução da literatura para infância em Portugal

Até praticamente meados do século XIX, a literatura infantil, no sentido estrito do termo, não existia. Afirmação que em 1880 foi corroborada nas palavras de Eça de Queirós, citado por LEMOS, 1972, p. 6:

Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal leem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. Isto é tanto mais atroz quanto a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nósoutros, os portugueses, só começamos a ser idiotas quando chegamos à idade da

razão. Em pequenos, temos todos uma pontinha de génio: e estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou a da Holanda, para citar só países tão pequenos como o nosso, elevar-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual.

Aliás, o momento no tempo em que foi escrito o texto de Eça de Queirós coincidiu com o despontar das primeiras obras literárias infantis, ou pelo menos das primeiras experiências literárias nesse sentido. Até então, todas as publicações acessíveis ao universo infantil eram de cariz eminentemente didático com objetivos escolares de formação do carácter e da consciência cívica, moral e religiosa. Também não existia na época a noção de que as crianças tinham necessidades intelectuais, dominando a ideia, também defendida pelo humanista Montaigne (Lemos, 1972, p. 9), de que a infância era um estado de fraqueza, uma espécie de doença.

A partir do século XIX, surge, na Europa, uma nova era mais sintonizada com os interesses das crianças, provocada pela influência educacional otimista do pedagogo Rousseau², e pelo estilo de ensino maternal de Froebel³ inseridos na onda progressista da pedagogia infantil. Contudo, em Portugal, só a partir da década de 70, começaram a aparecer os frutos das novas correntes culturais vindas de França. *Contos para a Infância* de Guerra Junqueiro foi, em 1877, uma das primeiras obras literárias a merecer o epíteto de “infantil”. Imbuído pelo espírito maternal que caracterizava o ambiente cultural que se respirava nesses tempos, Guerra Junqueiro dizia o seguinte:

² Para Rousseau, o homem é contaminado pelas instituições educativas no sentido de que estas lhe roubam a liberdade. Para que nasçam de novo, o homem e a sociedade têm de educar a criança seguindo a Natureza, aprimorando continuamente os seus sentidos e a razão rumo à liberdade e à capacidade de julgar.

³Froebel foi o fundador do primeiro jardim-de-infância. Para ele, as crianças eram caracterizadas como plantinhas de um jardim e o educador desempenhava a função de jardineiro. A expressão na criança realizava-se com as atividades de perceção sensorial, da linguagem e do brinquedo. A linguagem oral relacionava-se com a natureza e a vida. No essencial, a sua pedagogia assenta nos princípios educacionais da atividade e da liberdade. Foi o precursor no destaque atribuído ao brinquedo, à atividade lúdica e a capturar o significado da família nas relações humanas.

Para educar as crianças é preciso amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso os grandes educadores, como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal. O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola” (p.11/12, Lemos, 1972).

Antero de Quental partilhava da mesma opinião quando escreveu *Tesouro Poético da Infância*, livro de poesia infantil, e disse:

Penso, com Froebel e com João de Deus (e com a razão e a Natureza) que o tipo do ensino é o maternal, o que segue passo a passo as tendências naturais e acomoda o método e doutrina à condição peculiar do espírito infantil (p.12, Lemos, 1972).

Estava, então, iniciada a literatura infantil em Portugal. No final do século XIX assistia-se a um período fértil de produção literária para a infância, por um lado alavancado pela dinâmica cultural entre os interesses políticos republicanos e os defensores da monarquia, que traziam à discussão os problemas da educação infantil; por outro lado, as novas teorias pedagógicas dos precursores Froebel e Pestalozzi impulsionavam a vertente comercial da indústria livreira para a infância. É precisamente nestes anos que João de Deus, conhecido poeta e fabulista, lança a sua valiosa obra pedagógica tão importante para a história da literatura infantil em Portugal. Outros nomes tiveram particular destaque na construção do percurso literário infantil como Almeida Garrett, as traduções ou adaptações de Perrault, os irmãos Grimme também Andersen. O conto popular foi outro género que ganhou relevo com a publicação de algumas obras da autoria de Adolfo Coelho e Maria Amália.

A primeira metade do século XX caracterizou-se pela adesão ao intimismo e psicologismo, e com isso, surge uma nova visão das coisas, expressa nas correntes artísticas do dadaísmo e surrealismo. A literatura infantil é, assim, influenciada por

uma tendência literária ligada ao sonho e à fantasia partilhada pelos adultos, o que gerou uma certa confusão no universo literário, já que existiam obras indicadas para adultos que, pelo seu pendor fantasioso, eram associadas à literatura infantil.

Nos anos 40, a escrita para crianças vulgarizou-se, estando o mercado literário inundado de obras infantis, o que provocou uma quebra generalizada na produção literária infantil. Neste período surgiram também os álbuns ilustrados, e os volumes de Walt Disney, eternizados pelo cinema, carregados de cor e de imagens aliciantes. Esta é também outra das causas da diminuição de produção de livros infantis em Portugal, que não consegue competir com as elevadas tiragens estrangeiras com custos mais baixos.

No pós-guerra (década de 50), tentava-se preservar o território nacional de hipotéticas influências negativas desencadeadas no estrangeiro. Pela leitura das “Instruções Oficiais” acerca da literatura infantil publicadas pela Direção dos Serviços de Censura em 1950, percebe-se claramente a orientação para os valores a transmitir como núcleo central, distinguindo-se perfeitamente o que aconselhar de positivo e negativo, de acordo com a ideologia do Estado Novo. Por outro lado, surgem também outros autores que se diferenciam pela qualidade da escrita, sem infantilismos e dedicados à causa das crianças, tais como Sophia de Mello Breyner Andersen, Matilde Rosa Araújo, Ricardo Alberty e Ilse Losa.

É na década de 60 que se inicia a atividade das Bibliotecas Gulbenkian, dando um novo impulso ao contacto das crianças com o livro. Outro dos fatores determinantes para um aumento da diversidade literária foi a alteração da escolaridade obrigatória para os seis anos.

Com o fim da ditadura em 1974, surgem novas dinâmicas provocadas pelo fim da censura e pela melhoria económica, conduzindo a uma nova consciência cultural e, neste contexto, assiste-se à introdução do estudo da literatura infantil nas escolas do Magistério Primário.

É após a revolução e nos anos que se seguiram que, de acordo com Bastos, 1999, p. 48:

(...)assistimos, por um lado, à confirmação de autores que tinham iniciado a sua atividade literária em anos anteriores. Como nomes mais representativos teremos Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina; mas outros autores continuaram a marcar as décadas de 70 e 80 com uma presença importante, casos de Maria Rosa Colaço, Madalena Gomes, Sidónio Muralha, Leonel Neves, Maria Cândida Mendonça ou Isabel Nóbrega, por exemplo.

Existiram alguns que se dedicaram igualmente à ilustração, como Manuela Bacelar, Henrique Cayatte e António Modesto.

3.2. Potencialidades da literatura infantil

Atualmente a humanidade é confrontada com múltiplas formas de comunicação, no entanto a leitura continua a assumir um papel preponderante no panorama social e cultural e destaca-se como prioridade educativa. São inúmeras as vantagens que a leitura aporta, o peso que tem na formação intelectual, bem como o facto de conceder estrutura à imaginação, ativar a sensibilidade e permitir a reflexão da criança, atribuem-lhe um lugar cimeiro nas estratégias pedagógicas do ensino pré-escolar.

Num contexto de evolução constante e de integração com o mundo que a rodeia, a criança não está ainda preparada para enfrentar uma complexidade de situações e cenários novos, de acordo com Palo & Oliveira, 1986: p. 6, citado por SOUSA, 2000:

(...) o pensamento infantil ainda não está apto para inferências, abstratas e generalizadoras, de uma mente logicamente controlada. É justamente essa carência da lógica racional, esteio para as estruturas do pensamento ocidental, que faz da criança um ser dependente para a nossa cultura. Convém salientar, ainda que a essa não-competência para a esfera analítico-conceitual acrescenta-se uma outra: a do domínio do código verbal assentado na capacidade de simbolização para a qual o pensamento infantil ainda não tem a competência suficiente, já que lhe falta a posse de convenções e das regras gerais que lhe dão acesso à significação global.

Logo, a produção literária para a infância tem “a capacidade de potencializar e desenvolver as virtualidades, ainda amalgamadas, da criança.” (de acordo com Veloso, Rui M., 1994: p. 22, citado por SOUSA, 2000, p. 15)

Dentro do género literário infantil, as histórias infantis, designadas por contos, englobam determinadas vantagens enunciadas por Almeida, 2002, p. 140-141:

- Estimular a criatividade – Cultivam o imaginário infantil ao realizarem recriações das histórias e ao inventarem novas histórias. Aliás, Fernando Azevedo afirma: “...uma das funções da literatura infantil e juvenil é, no entender de Teresa Colomer (1999: p. 15 e ss.), a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura” (Azevedo, 2006, p. 44);
- Desenvolver a memória, a capacidade de atenção e a compreensão – O educador assume aqui um papel importante ao contar as histórias pois é a empatia criada com as crianças que permite a memorização dos

detalhes e a articulação de ideias, bem como a motivação da criança em adquirir hábitos de leitura;

- Apurar a inteligência – Ao escutar as histórias que são contadas, as crianças atravessam mentalmente desafios para decifrar enigmas, e com isso potenciam a sua capacidade cognitiva, bem como permitem-lhes ganhar autonomia com a tomada de decisões e resolução de problemas em contexto diferente do seu dia-a-dia normal;
- Alargar o léxico e o conhecimento da Natureza e da vida em sociedade – Os hábitos de leitura têm a capacidade de incrementar e diversificar o vocabulário. As crianças têm um primeiro contacto com as dificuldades da vida de uma forma aligeirada através das histórias que lhes são contadas;
- Desenvolver a socialização da criança – Após a contagem de histórias, no momento em que o educador abre o debate acerca do que se passou na história, as crianças ganham em espontaneidade quando expressam a sua opinião, convertendo a sua timidez em desinibição atribuindo-lhes autoconfiança. Favorece assim a convivência com o grupo de colegas e com o educador, tornando-os mais abertos e interessados nas relações sociais estabelecidas com todos.

A literatura infantil servirá, num plano mais avançado, para facilitar a transição para títulos literários mais complexos, como afirma Garcia Padrino, 1992:

(...) é com a literatura para a infância que a criança inicia a sua formação literária, desenvolvendo a sua sensibilidade, estimulando a motivação e a criação de hábitos de leitura, mas, também, facilitando a sua entrada na literatura adulta e o impulsionar de uma formação linguística absoluta” (García Padrino, 1992, cit. Brito, 2004).

A literatura infantil permite assim:

(...)o acesso a usos da língua mais complexos e mais elaborados, os quais, familiarizando o falante com atos de linguagem marcados simultaneamente pela indireção e pela recusa da rotinização de experiências semióticas já conhecidas, representam, para o sujeito que inicia a escolaridade, um autêntico capital cultural...” (Azevedo, 2006, p. 45).

3.3. A criança, o livro e o educador de infância

A simbiose entre estes três elementos - a criança, o livro e o educador de infância - é fundamental para que o livro seja encarado como um excelente instrumento pedagógico.

Em relação ao educador, se observarmos o que vem escrito nas Orientações Curriculares: “a forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita é fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem nesse domínio” (Ministério da Educação, 1997, p. 70-71). Contudo, existem algumas limitações à correta aplicação das técnicas e estratégias educativas pelo educador. Desde logo, a sua disponibilidade física e emocional, mas também a das crianças, para o ato de leitura. Além disso, “No Pré-Escolar a criança frequentemente ainda não lê. É a dimensão oral, na velha tradição do contar histórias, que predomina, por vezes institucionalizada na hora do conto” (Almeida, 2002, p. 141).

Logo, o educador assume um outro papel nestes momentos, o de ator, onde aplica técnicas de expressão corporal e oralidade. Há um conjunto de argumentos como o timbre, a inflexão de voz, a gestão das pausas, o ritmo, a entoação no momento de interrogar ou exclamar e o entusiasmo aplicado espontaneamente na postura corporal, que, conjugados na medida certa, farão o sucesso ou insucesso no cumprimento dos objetivos pedagógicos definidos. A aferição do resultado é feita de

acordo com “A empatia que se gera no grupo, visível através da atenção manifestada pelas crianças e pela sua participação...” (Almeida, 2002, p. 141), pois “nestes momentos de partilha os educadores transmitem muito mais do que as palavras ditas” (Almeida, 2002, p. 141).

Ao trabalhar com a literatura infantil, o educador dialoga com as crianças, interagindo com elas, conhecendo a sua perspetiva sobre a história. Abre-se um espaço de partilha de impressões, pontos de vista, preferências e também da sua própria cultura, o que torna possível a junção de temas multidisciplinares numa mesma história. Afinal, a abertura de um diálogo educador/grupo, muitas vezes, não é mais do que a recriação de situações vividas na vida real das crianças que se assemelham ao tema da história que está a ser analisada, como sublinha Oliveira(2006, p. 17)“a obra literária infantil trabalha com a vida”.

Não é apenas abordado o ensino da língua, mas todo um leque de temas multidisciplinares como as ciências, o estudo do meio, a matemática e a educação visual e tecnológica.

É na relação lúdica e de prazer da criança com a obra literária que se forma o leitor; é na exploração simbólica da fantasia e da imaginação que desabrocha o ato criador e se intensifica a comunicação entre texto e leitor” (Oliveira, 2006, p.17).

O que Maria Alexandre de Oliveira quer transmitir é que a literatura para a infância é um dos alicerces no desenvolvimento do processo criativo, logo, quanto mais cedo se iniciar o ato de ler e contar histórias às crianças, maior será a sua capacidade criativa e de desenvolvimento da fantasia, o que, por sua vez, as motiva também para a leitura.

O educador tem ao seu dispor uma panóplia de materiais que poderá usar para “profissionalizar” o ato de contar histórias. Desde logo, Oliveira, 2006, aponta os seguintes:

- O próprio texto;
- Teatro de sombras;
- Álbum seriado;
- Canções;
- Álbum sanfonado;
- Cinema;
- Flanelógrafo;
- Quadro magnético;
- Quadro de pregas;
- Dobragens.

Também deverá existir no espaço educativo uma pequena biblioteca (canto de leitura), traduzindo-se num local que permita às crianças “...uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada, quer ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com atividades programadas” (Bastos, 1999, p. 297). Cabe ao educador a organização deste espaço bem como a seleção mais adequada de títulos bibliográficos compatíveis com os interesses e objetivos vertidos no projeto educativo.

Quanto à definição dos critérios de seleção dos títulos literários, Javier GarcíaSobrino, (2000) enumera como mais importantes:

- O formato resistente a manipulação pouco experiente;
- O texto não ser demasiado extenso;
- As ilustrações bem visíveis e claras;
- Conteúdos simples mas não simplistas;

- Os temas relacionados com realidades próximas às das crianças.

Podem também ser criadas oportunidades para planejar visitas a espaços de leitura fora do jardim-de-infância, como é o caso de bibliotecas públicas. A esse respeito, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar mencionam que “o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas podem também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

Por sua vez, a criança poderá usufruir da leitura individual de um livro que tenha trazido de casa, em silêncio, optando depois por contar a história aos seus colegas, ou, então, expressar-se através da ilustração. Esta atividade pode ser realizada na sala de aula, em pequenos grupos, trocando os livros *a posteriori*. Maria Alexandre Oliveira, em *Dinâmicas de Literatura Infantil*, partilha da opinião de que se deve deixar a criança ler sem interrupções e sem cobrar nada em troca; o ato de ler apenas pelo simples prazer da leitura desencadeia um maior poder de assimilação.

Ainda segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, “...há formas de leitura que podem ser realizadas pelas crianças, como interpretar imagens ou gravuras de um livro ou de qualquer outro texto, descrever gravuras, inventar pequenas legendas, organizar sequências...” (Ministério da Educação, 1997, 71). Isto permite à criança interagir com o grupo através do livro, contando a sua versão da história, como a interpreta e o que pensa sobre a história.

Em conclusão, a criação de hábitos de leitura nas crianças desde muito cedo, envolve um papel de mediação que deve ser assumido por todos os intervenientes do processo educativo (pais, educadores, escola e a sociedade em geral). A participação ativa da sociedade e dos nossos governantes, em particular, no desenho e implementação do Plano Nacional de Leitura veio contribuir para o crescente aumento das competências literárias dos mais novos e, com isso, conseguiu-se também acelerar o desenvolvimento da formação pessoal e social da criança.

A motivação para a leitura deverá respeitar o sentido lúdico de encarar o ato de ler para que a criança sinta alegria e prazer quando se entrega a explorar um livro.

4 - A Oralidade

No momento em que nascemos, transportamos a memória da linguagem, em palavras e em discursos. Isto porque, antes de nascer, os nossos pais e familiares conversavam connosco. Esta atividade de fomento da oralidade desenrola-se continuamente durante o nosso desenvolvimento intelectual e com a interação social. Vamos aprendendo a falar e, depois, a escrever. É com a prática do discurso oral que se consegue atribuir significado ao texto escrito. A criança, na construção do seu pensamento, ao compreender a realidade que a envolve, socorre-se de conhecimentos vários, incluindo a capacidade linguística.

4.1. Linguagem oral versus linguagem escrita

“A leitura da realidade precede sempre a leitura da palavra, assim como a leitura da palavra implica uma leitura contínua da realidade.” (Freire, 1989, p. 56, Citado em Linuesa, 2007). A aprendizagem da linguagem escrita parte da construção de uma linguagem interior sobre as vivências pessoais e da sua verbalização num contexto social ou familiar. Aliás, a linguagem oral permite a expressão do nosso estado de “alma” bem como a profundidade do nosso pensamento. Neste sentido, Vygotsky afirma que:

(...) é possível, como diz Dostoiévski, exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o

único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida (Vygotsky, 2001, p. 455).

Entende-se, assim, que a linguagem oral assume um papel importante na aquisição da linguagem escrita. A exploração dos significados de cada palavra será proporcionalmente mais bem-sucedida quanto maior for o seu “arsenal” cognitivo. Ou seja, “Ler é essencialmente extrair significado. E esta extração de significado está dependente simultaneamente da informação visual e não visual. O raciocínio, a memória, as experiências vividas, o léxico e o conhecimento do mundo vão jogar um papel decisivo” (Viana, 2002, p. 91-92).

Vygotsky reforça esta ideia ao dizer que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio” (Vygotsky, 2001, p. 398). Por outro lado, e continuando ainda com Vygotsky, “Generalização e significado da palavra são sinónimos” (Vygotsky, 2001, p. 398), o que leva a considerar a prática frequente do discurso oral para expressar o pensamento como sendo responsável pelo desenvolvimento de vocabulário. Ao integrar, nos processos de aprendizagem da linguagem oral, metodologias e estratégias que potenciem o treino fonémico, permitindo assim correspondências entre letras e sons, contribuirá para acelerar o processo de aquisição da linguagem escrita. Moraes (1994) considera que:

(...)o treino na análise fonémica e a aprendizagem das associações letra-som desempenham um papel de complementaridade. Assim, estando estas duas competências adquiridas, a compreensão do princípio alfabético está também adquirida. Por sua vez, adquirido o princípio alfabético, a criança vai dispor de um poderoso instrumento para a decodificação de palavras novas” (Viana, 2002, p. 100).

O recurso à leitura de histórias é frequentemente indicado para obter o alargamento de vocabulário, porque os livros de histórias infantis contêm palavras que, normalmente, não predominam na linguagem oral. Obviamente que, para as crianças incluírem novas palavras no seu vocabulário, a leitura de histórias tem de funcionar em conjunto com a exploração dos seus significados. No fundo, terá de existir uma “consciência linguística”, termo que é descrito por Viana (2002) como uma das competências relacionadas com a aquisição da leitura, e que não é mais do que “uma capacidade de processar e compreender o discurso”. Neste sentido, pensa-se que “certos jogos sonoros (como os contos rimados, as aliteraões, as adivinhas) podem ter um papel importante na descoberta da estrutura fonética da palavra” (Viana, 2002, p. 36).

Adicionalmente, esta capacidade é vista como facilitadora do acesso à leitura e à escrita. Contudo, para o conseguir

(...)será importante que a criança saiba o que é a leitura e para que serve. Necessitará também de saber o que é uma palavra, uma frase e as regras que regem esta nova forma de linguagem. As capacidades lexicais semânticas e fonológicas são, a seguir, mobilizadas para, num terceiro momento, se fazer apelo às capacidades sintáticas” (Viana, 2002, p. 39).

O ato formal de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é antecedido pelo conhecimento implícito das representações sobre a escrita presentes no material impresso ao qual têm acesso em maior ou menor quantidade e qualidade, de acordo com o ambiente familiar e socioeconómico em que estão inseridas.

Muito cedo (3-5 anos), a criança aprende que é o impresso que transporta a mensagem e desenvolve linguagem oral sobre a linguagem escrita. Termos como

números, letras, palavras ou escrever cedo entram no léxico das crianças e são a prova de que desenvolveram já alguns princípios e conceitos sobre a organização da linguagem escrita” (Viana, 2002, p. 71)

“A aprendizagem da leitura e da escrita exige das crianças que elas desenvolvam conceitos sobre o código escrito enquanto um sistema que representa unidades da linguagem oral.” (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p. 53). Seguindo a mesma linha de pensamento: “Assim, a natureza das relações entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras se revele como uma competência importante na aquisição da leitura e da escrita” (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p. 53).

Outro aspeto a realçar, é o facto de que a escrita inventada ser um fator impulsionador da aquisição de escrita e leitura. Tal como é dito por Sim-Sim:

As tentativas infantis de escrita inventada permitem desenvolver competências de análise do oral, na medida que as atividades de escrita induzem práticas de reflexão linguística (ou seja, levam as crianças a analisarem as palavras para decidirem quantas e quais as letras que, do seu ponto de vista, são adequadas escrever), tendo consequências na apreensão dos segmentos orais das palavras. A relação entre as escritas inventadas e a consciência fonológica é, assim, de natureza interativa: as competências infantis de análise do oral vão influenciar a abordagem analítica das palavras no decurso das tentativas de escrita das crianças e, por sua vez, o exercício de tentar escrever conduz ao treino de

operações de análise das palavras.” (Sim-Sim, Silva, Nunes, 2008, p. 54).

4.2. A leitura partilhada de histórias e o desenvolvimento da compreensão da linguagem oral

Efetivamente, convém salientar que é através da audição que se aprende, assimila conceitos, adquire conhecimento e propicia o diálogo argumentativo. “Pereira, Navas e Santos (2002) afirmam que muito da linguagem é aprendido através da audição, sendo esta a principal via de entrada para a aquisição da linguagem oral, escrita e leitura” (Albuquerque, 2007, p. 12).

Ainda com Albuquerque (2007), coloca-se a capacidade auditiva como requisito no desenvolvimento da aprendizagem, já que “para que uma criança aprenda na escola, ela deve ter boa deteção de sons”. Aliás, o insucesso escolar é, muitas vezes, consequência da dificuldade da criança em lidar com informações auditivas. Albuquerque (2007) cita Fonseca (1995) acrescentando ainda que “essas crianças apresentam problemas emocionais, cognitivos, de memória, de linguagem, motores, perceptivos, tanto auditivos como visuais, entre eles: atenção, discriminação, análise e síntese, figura-fundo e memória”.

Em Portugal, no ano letivo 2000/2001, iniciou-se um programa de desenvolvimento de competências de literacia designado “Clube de Leitura”. Este programa pretendia, através da promoção da leitura conjunta entre os adultos significativos e as crianças, desenvolver na criança “competências relacionadas com a compreensão/interpretação de histórias (trabalhar conceitos, clarificar e expandir informação, relacionar acontecimentos, desenvolver vocabulário...), a consciência fonológica e o reconhecimento de texto escrito” (Leal, Gamelas, Cadima & Silva, 2005). Na discussão de resultados deste projeto, foi apresentado que “os ganhos ocorrem ao nível das várias áreas avaliadas, nas quais se inclui a compreensão da leitura, competência esta fulcral para o estabelecimento de uma sociedade letrada”.

É com a leitura de histórias que se impulsiona a extensão de vocabulário, tal como referem Fontes e Cardoso-Martins:

Somadas às ilustrações dos livros e às pistas não-linguísticas e para-linguísticas usadas pelo leitor - por exemplo, gestos e expressões faciais, entonação e ritmo - as pistas contextuais constituem uma fonte poderosa de informações sobre o significado de palavras desconhecidas. Embora essas pistas pareçam ser eficientes em si mesmas, há evidência (Whitehurst & cols., 1988) de que a participação ativa da criança na construção do significado é um aspeto importante dos programas de leitura de histórias. (Fontes e Cardoso-Martins, 2004, p. 83)

Mas é com a participação ativa da criança que se atingem resultados concretos. E, para isso, o leitor/educador terá de colocar em prática estratégias nesse sentido. “A leitura dialógica caracteriza-se pela utilização, por parte do leitor, de técnicas evocativas, cujo objetivo é estimular a participação da criança, assim como de feedback frequente à produção verbal da criança, na forma de expansões, correções e elogios” (Fontes e Cardoso-Martins, 2004, p. 84).

Também no Brasil se tem vindo a estudar o efeito da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças em idade pré-escolar. Fontes e Cardoso-Martins (2004) levaram a cabo um projeto para analisar o impacto de um programa de leitura de histórias no desenvolvimento de habilidades de linguagem oral e escrita de crianças de um nível socioeconómico baixo e depararam-se com resultados positivos. Como aliás é referido pelos mesmos autores: “Os resultados do presente estudo sugerem que a leitura interativa de histórias para crianças em idade pré-escolar desempenha um papel importante no desenvolvimento da linguagem” (Fontes e

Cardoso-Martins, 2004, p. 90). Estas conclusões alertam, no entanto, para o impacto da experiência se limitar apenas às habilidades de linguagem oral.

Contudo, os aspetos positivos não são apenas mencionados por estes autores: “Os benefícios de uma leitura para a compreensão de histórias têm sido apontados por vários autores (Ex.: Adams & Bruce, 1982; Olson, 1977; Terzi, 1995)” (Fontes e Cardoso-Martins, 2004, p. 91).

Um dos aspetos mais repetido nos diversos estudos que existem sobre a influência da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem infantil é que

“A leitura de histórias em voz alta também constitui uma oportunidade favorável ao desenvolvimento do vocabulário. Com efeito, o contexto verbal das histórias, assim como a entonação e o ritmo do leitor constituem uma fonte rica para o desenvolvimento do vocabulário” (Fontes e Cardoso-Martins, 2004, p. 91).

Todos os estudos apontam que “programas interativos de leitura de histórias são importantes para o desenvolvimento da linguagem oral” (Fontes e Cardoso-Martins, 2004, p. 91), mas, para o seu sucesso afetivo, é necessário que os leitores/educadores se esforcem no sentido de dar eficácia ao trabalho de compreensão dos textos lidos. O caminho não poderá ser traçado limitando o discurso argumentativo infantil, no entanto, frequentemente, esse caminho é utilizado:

(...) nota-se uma frequência de atividades como recontação da história, diálogo centrado no moralismo, dramatizações ou desenhos sobre fatos vivenciados pelo personagem da história que as crianças mais gostaram, como se a própria conversa, ou seja, discutir sobre o

texto não fosse uma tarefa com objetivo em si mesma”

(Nascimento, 2013, p. 2)

Convém refletir em questões, tais como: “Afim, como conversar sobre um texto em que pouco se compreendeu ou construiu sentido sobre ele?”, ou “faz sentido para a criança, que escutou a história, argumentar sobre algo que não a afetou ou que não compreendeu?” (Nascimento, 2013, p. 2)

Afim, só existe compreensão quando existe significado, logo o trabalho terá de evoluir na construção de significado, quando se conversa sobre um texto. Há que distinguir também as atividades propostas pelo educador com o objetivo de obter uma discussão argumentativa ou com a finalidade particular de construção de sentido. Esta reflexão levanta outras questões a considerar pelos educadores: “Como contribuir ou viabilizar um trabalho em que a roda de história seja também um momento de construção de sentidos? Qual seria o papel docente no trabalho de compreensão durante a leitura e conversa sobre as histórias lidas?” (Nascimento, 2013, p. 3).

A resposta a estas questões envolve um conjunto de elementos que suportam a sua argumentação como: as concepções sobre a criança, a leitura, o ensino-aprendizagem e o currículo na Educação Pré-Escolar. A leitura de histórias na sala de aula, em creches e jardins-de-infância, normalmente é feita com as crianças dispostas em *roda* pelo que é uma atividade permanente na rotina de uma criança. Por se repetir e constar no repertório de atividades curriculares na Educação Pré-Escolar, dever-se-ia inovar no ato de contar histórias.

Nesse jogo de sentidos e significados na roda, as crianças aprendem também a exercitar habilidades imprescindíveis ao desenvolvimento da sua capacidade comunicativa, tais como: a escuta, a espera pela vez de falar e/ou expressar comentários sobre o texto, além de poder imitar o jeito de ler do seu modelo de leitor, no caso a professora” (Nascimento, 2013, p. 4)

O educador assume-se, desta forma, como exemplo a seguir na leitura de histórias.

É observando e escutando leitores mais experientes, como a professora, que as crianças que ainda não leem convencionalmente percebem que o que está sendo enunciado, precisa ser compreendido e que tal tarefa, exige concentração, atenção, reação e elaboração de significados” (Nascimento, 2013, p. 5)

Citando Yunes, (2009, p.17 em Nascimento, 2013, p. 6): “ouvir é o primeiro passo e está necessariamente articulado com o falar: escuto, imagino coisas, sou provocado, penso e sinto vontade de falar”. Em resposta ao que foi perguntado anteriormente sobre como atingir, com a leitura de histórias, a compreensão e por sua vez o significado, afirma-se que “o desenvolvimento de habilidades argumentativas na roda de história pressupõe compreensão” (Nascimento, 2013, p. 6). Logo, a criança ao argumentar, no processo construtivo de significado, vai desenvolvendo a sua oralidade.

Como estratégias a utilizar, o educador pode recorrer à “elaboração de objetivos de leitura, seleção de informações sobre o texto, ativação de conhecimentos prévios, elaboração de inferências, antecipação de sentidos, entre outras” (Nascimento, 2013, p. 7).

Por outro lado, “é também na conversa que o leitor compreende o texto, bem como outros aspetos que talvez não tivessem ficado claro ou passado despercebido apenas com uma leitura silenciosa...” (Nascimento, 2013, p. 8)

É com o diálogo que o educador conseguirá incitar o grupo e motivá-lo para a discussão, expondo as fragilidades, mas também as qualidades linguísticas de cada criança. Cabe-lhe a tarefa de descobrir competências e delinear estratégias para melhorar o desempenho de cada criança, contribuindo para que o desenvolvimento da linguagem ocorra naturalmente.

5 - Literacia familiar

A literacia emergente tem assumido um destaque notório no processo de descoberta, apreensão e aprendizagem da linguagem escrita pela criança. Assim, tem-se constatado que os diversos contextos onde a criança se insere (jardim de infância, escola e família) assumem papéis distintos neste processo, contudo, são naturalmente complementares. Torna-se importante caracterizar as práticas de literacia no quotidiano familiar e identificar as vantagens obtidas pelas crianças em idade pré-escolar, ao observarem e envolverem-se, de forma natural, contextualizada e significativa, nestas práticas de literacia familiar.

5.1. Modelos e práticas de literacia familiar

A eficácia do contexto familiar no processo de aprendizagem concentra-se, segundo Tizard e Hughes (1984) citados em Mata (2006), em cinco fatores:

- (1) a extensa variedade de atividades que são desenvolvidas em casa permitindo às crianças aprenderem coisas sobre diversos domínios; (2) pais e filhos partilharem uma vida em comum, facilitando, assim, a compreensão do que cada um diz, relacionando acontecimentos passados e presentes, atribuindo-lhes um significado mais vasto; (3) um número reduzido de crianças por adulto, o que permite maior disponibilidade e uma atenção mais individualizada; (4) a aprendizagem dar-se de forma contextualizada em situações com

significado para as crianças; (5) a relação próxima e intensa entre mãe e criança.

Segundo Auerbach (1995, 1997) em Mata (2006), existem duas abordagens possíveis relativamente à intervenção dos pais na aprendizagem das crianças: “O reforço das atividades de literacia tipo escolar em contexto familiar” e “a valorização e desenvolvimento de práticas de literacia familiar já existentes”. Relativamente à primeira abordagem, existe uma ligação direta entre o sucesso na literacia e a cultura existente na escola com práticas de literacias bem definidas, em que o objetivo passa por transmitir a cultura escolar de literacia às famílias. Quanto à segunda abordagem, os pais são parte ativa no processo de aprendizagem dos filhos, colocando em prática atividades integradas na rotina diária com um importante significado social. Aliás, as estratégias utilizadas deveriam considerar uma relação próxima entre o contexto escolar e o contexto social onde se insere a criança.

De acordo com Mata (2006), outros autores como Street (1997) e Neuman (1999a) apresentam posições muito semelhantes, considerando Neuman (1999a) que o primeiro tipo de abordagem não atribui grande importância à identidade da criança, conduzindo mesmo ao afastamento entre a escola e a família; enquanto a segunda abordagem, com o papel mais ativo dos pais, caracteriza-se por deter mais vantagens, nomeadamente:

- Valorizar a cultura familiar da criança construindo a aprendizagem com base nas experiências de literacia realizadas no seio familiar;
- Promover a colaboração entre crianças, mas também entre crianças e adultos, à medida que aprendem;
- Contemplar padrões de sucesso e objetivos comuns a todas as crianças, embora com estratégias distintas de os alcançar;
- Reconhecer a importância em prosseguir com as experiências de literacia em ambiente escolar e familiar.

Mata (2006) refere que Hannon (1998) subscreve também a valorização e credibilidade da literacia familiar, aconselhando o desenvolvimento de parcerias de colaboração tendo sempre presente a particularidade das práticas de literacia familiar (Mata, 2006, p. 65). O que se destaca em comum entre todos os autores que abordam os assuntos relacionados com a literacia é a separação entre dois conceitos: literacia escolar e literacia familiar e constata-se que há uma maior dificuldade na obtenção de conhecimentos sobre a literacia familiar, facto explicado pela diversidade e especificidade das práticas realizadas nos diferentes contextos familiares. Contudo, existem determinadas características que fazem sobressair as diferenças entre ambos os conceitos. Nomeadamente, a utilização de desenhos ou escrita para trocar ideias, redigir listas, recados ou cartas para comunicar mensagens. Assim, torna-se evidente que a literacia familiar surge naturalmente nas rotinas do dia-a-dia e no desempenho de simples tarefas domésticas. A literacia familiar é também influenciada pelo ambiente cultural e pelos traços raciais e étnicos. É importante o apoio da escola para iniciar atividades de literacia familiar desenvolvendo comportamentos de literacia escolar pelos agentes que intervêm na vida das crianças. Entre essas atividades encontra-se a leitura de histórias.

Mata (2006), p. 67, refere que Hannon (1996) entendia que a envolvimento dos pais na literacia dos filhos deveria ser o mais precoce possível. Hannon (1996) desenvolveu mesmo um modelo teórico que esclarece a influência dos pais na aquisição da linguagem escrita, traduzindo a sua importância em quatro tipos de experiências que devem oferecer aos seus filhos:

Oportunidades para aprender;

Reconhecimento das aquisições da criança;

Interação em atividades de literacia;

Modelos de literacia.

Hannon (1995, 1996, 1998) em Mata (2006, p. 67), considera que as experiências possibilitam:

Oportunidades de aprendizagem pelos materiais escritos que existem em casa ou pelos contactos com os escritos do meio e a ajuda na sua interpretação; oportunidades para a leitura de histórias, revistas ou notícias dos jornais, ou mesmo nas idas à biblioteca.

Os pais podem ainda proporcionar um estímulo importante no **Reconhecimento** e valorização dos avanços que as crianças vão fazendo. A perceção dos avanços efetivos, assim como a constatação desses avanços, é essencial.

A **interação** entre pais e filhos em torno da linguagem escrita em situações do dia-a-dia é outro aspeto importante. As suas orientações, explicações e apoios são muito importantes em toda a mediação dos contactos da criança com a linguagem escrita.

Os pais podem ser importantes **Modelos** de como e quando utilizar a linguagem escrita e de como valorizar e tirar prazer das atividades de literacia. Assim, o serem modelos ultrapassa bastante o serem vistos e desenvolverem determinadas atividades, já que estão subjacentes não só a funcionalidade e utilidade dessas mesmas atividades, como também os afetos e sentimentos a eles associados.

Estas quatro experiências atuam eficazmente sobre os três eixos da literacia: Leitura, Escrita e Linguagem Oral e podem ser analisados sob duas vertentes: tipo de trabalho e local de trabalho. O esquema retratado na figura 1 resume, graficamente, as hipóteses de trabalho possíveis.

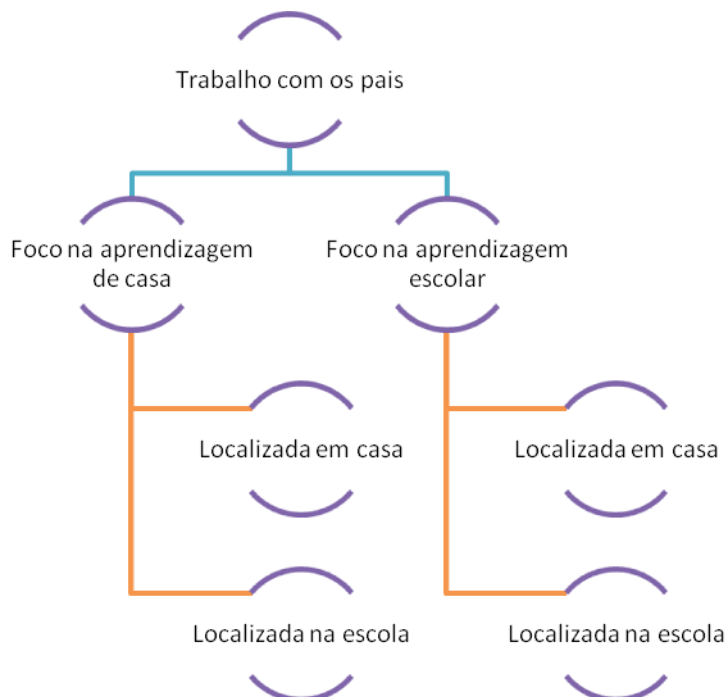


Figura 1 – Alternativas de trabalho a realizar com os pais (FONTE: ADAPTADO DE MATA, 2006)

Para que se consiga entender a abrangência e como se definem as práticas de literacia familiar, vários autores tentaram estabelecer categorizações. De um modo mais generalizado, Roskos e Twardosz (2004) apresentam três categorias: recursos físicos, recursos sociais e recursos simbólicos; de uma forma mais específica, o estudo desenvolvido por Anderson e Stokes (1984) referenciado por Mata (2006) apresenta nove categorias distintas para classificar as práticas de literacia familiar:

Vida diária – atividades relacionadas com o dia-a-dia no ambiente familiar (por exemplo: lista de compras);

Entretenimento – Atividades de ocupação dos tempos livres organizadas em três tipos: fonte de entretenimento (por exemplo: livro), meio de acesso ao

entretenimento (por exemplo: programa de televisão) e faceta de entretenimento (por exemplo: legenda de filme);

Escolar – Atividades de tipo escolar com materiais escolares ou livros oferecidos pelos pais;

Religião – Atividades de leitura com base religiosa;

Informação geral – Atividades, como o próprio nome indica, recorrendo a uma oferta diversificada de informação escrita;

Trabalho – Atividades relacionadas com a ocupação profissional;

Técnica – Atividades de leitura e escrita para aperfeiçoamento exclusivo da técnica literária;

Comunicação interpessoal – Formas de comunicação com outros (por exemplo: cartas);

Leitura de histórias – Atividades em que um elemento da família lê um livro para uma criança.

Constata-se que, na grande maioria dos estudos levados a cabo por investigadores que abordaram a utilização de práticas de literacia em ambientes familiares, existe uma grande diversidade das mesmas, independentemente do estrato sociocultural da criança ser mais ou menos favorecido. Nas famílias mais desfavorecidas, apesar de se cultivar frequentemente a literacia em atividades do dia-a-dia, não é comum o recurso à leitura de histórias, e a interação com as crianças caracteriza-se por ser mais direcionada para o ensino e não para o lado lúdico.

Investigadores como Saracho (1997b; 1999; 2000a; 2002); Sénéchal, &LeFevre(2002); Sénéchal (2006a), citados por Mata (2006), afirmam que é no seio familiar que se proporcionam várias atividades de literacia, informais e formais, oferecendo às crianças materiais de leitura que os motivam e desafiam. Estes dois tipos de atividades separam-se claramente pelo caráter intencional na abordagem à

leitura e à escrita, com nítida influência sobre o aspeto lúdico das práticas de literacia realizadas.

Nas atividades informais existe uma preocupação dos pais em explorar a mensagem, em construir significado e em conseguir por parte da criança uma compreensão do material impresso. Não se procura ensinar no sentido literal, mas sim focar-se na interação interpessoal. Como atividades deste tipo encontram-se a leitura partilhada de histórias e a modelagem. Aliás, ao designar-se leitura *partilhada* de histórias pretende-se destacar o peso das interações na realização deste tipo de atividade.

As atividades formais abordam os aspetos relacionados com a linguagem escrita, nomeadamente, o treino da escrita das letras ou do nome da criança. Os objetivos que os pais estabelecem no desempenho de cada tipo de atividade e a forma como as tarefas são levadas a cabo pelas crianças traçam a linha divisória entre atividades formais e informais.

Com um estudo levado a cabo por Mata (2006) tornou-se possível identificar padrões de interação entre pais e filhos. Um deles consistia na escrita de nomes próprios, incluindo o da criança, e objetos decompondo as palavras em letras, assim como a leitura partilhada de histórias. Outro tipo de padrão detetado foi a leitura e escrita utilitária e informativa (por exemplo a leitura de rótulos ou receitas).

As atividades relacionadas com o reforço das competências de literacia emergente, onde se inclui a leitura partilhada de histórias, são, na opinião de alguns autores como Mata (2006), Sénéchal (2006), Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, (2008) as práticas onde se desenvolveram mais estudos e para as quais se dedicou mais tempo de investigação.

Pela ocorrência de dinâmicas positivas existentes entre a criança e o adulto, na leitura partilhada da história geram-se interações de grande qualidade que merecem destaque.

5.2. Impacto das práticas de literacia familiar

A prática da escrita em casa e a leitura partilhada de histórias potenciam as competências de literacia, facilitando, posteriormente, a aquisição da leitura e da escrita no primeiro ciclo do ensino básico.

A caracterização das práticas de literacia familiar e o estudo do seu impacto na aprendizagem da escrita e leitura têm sido realizados por alguns autores (Mata, 2004; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Storch, & Whitehurst, 2001). Estes estudos têm prosseguido, analisando a eficácia das estratégias dos pais no desenvolvimento de competências necessárias para atingir o sucesso literário. Algumas estratégias envolvem o treino da capacidade silábica e fonémica na realização de jogos que captam a atenção das crianças e que têm como objetivo levá-las a executar ações de classificação, discriminação e manipulação. Deste modo, promove-se o contacto com a sequência linguística letra-palavra-frase e a sua correspondência com os sons.

É importante destacar a diferenciação no tipo de práticas realizadas pelas famílias para isolar as mais eficazes no desenvolvimento literário. Num estudo desenvolvido por Mata e Pacheco (2009) com o objetivo de caracterizar as práticas de literacia familiar de um modo diferenciado considerou-se, como aspetos a analisar, a estrutura, bem como as suas características psicométricas. Organizaram-se as práticas de literacia, em três tipos: dia-a-dia - gestão diária das famílias (e.g. listas de compras); entretenimento – com um a vertente lúdica e de ocupação de tempos livres (e.g. histórias); treino – quando se procura ensinar (e.g. ensinar as letras).

Após a análise efetuada a 195 famílias, constatou-se que as práticas mais frequentes foram as de treino e, depois, as de entretenimento. Com estes resultados foi possível demonstrar que a diferenciação das práticas é importante para se conseguir uma melhor compreensão da literacia familiar e das suas características. Relacionando o tipo de práticas de literacia familiar com as conceções emergentes de literacia obtêm-se associações distintas, conforme o tipo de práticas utilizadas. Assim, não é estranho que as práticas de treino não apareçam associadas a nenhum dos indicadores de literacia emergente considerados neste estudo. Contudo, LeFèvre e Sénéchal (2001) não têm esta perspetiva já que consideram as práticas relacionadas com o

treino de perícias em idade pré-escolar, como positivamente associadas à de literacia emergente, apesar destaser combinada com o conhecimento de letras do alfabeto, decodificação de palavras simples e escrita inventada.

Por outro lado, Sonnenschein et al (1996) refere que “práticas de entretenimento e de perícia parecem ter impactos diferentes sobre concepções diferentes em momentos diferentes do desenvolvimento”. Logo, com estes resultados, constata-se que, quando existe maior envolvimento das crianças nas atividades de leitura e escrita, incluídas nas suas rotinas e nos momentos de lazer, as concepções são mais evoluídas. Este envolvimento significativo que ocorre naturalmente no seio familiar possibilita o despertar de inúmeras oportunidades de reflexão e contacto com a linguagem escrita, propiciando o desenvolvimento sustentado do conhecimento da língua.

Existe uma vontade por parte de algumas famílias em concentrar esforços no ensino das letras e palavras, descurando o envolvimento natural das crianças em cenários de escrita e leitura funcional não favorecendo, desta forma, o processo de aquisição da linguagem escrita. Resulta assim o facto de que, nestas famílias, as crianças detenham concepções não tão avançadas relativamente à perceção e conhecimento do funcionamento da escrita. Importa salientar ainda que a literacia emergente nas crianças se processa de diferentes formas e a influência de determinadas práticas de literacia familiar também se manifesta com resultados distintos; por isso, é positivo proceder a uma análise discriminada e criteriosa do impacto das diferentes práticas no conhecimento emergente literário de cada criança, permitindo o enriquecimento da compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita.

Está lançado o desafio de integrar a participação ativa e colaboração dos pais, mantendo e credibilizando os seus hábitos e atividades de literacia, apesar da notória separação dos conceitos de literacia escolar e familiar. Torna-se importante criar vínculos autênticos, valorizando a experiência familiar das crianças e as suas práticas de literacia, aceitando os aspetos menos positivos como o seu carácter inconsistente e pouco frequente, pois o balanço final revela-se positivo com o envolvimento das famílias, através de práticas contextualizadas e significativas. É importante alterar o papel redutor das famílias, quando os pais se assumem como simples contadores de

histórias ou apenas se dedicam a ensinar algumas letras ou palavras às crianças, pois ignoram a mais-valia resultante das práticas de literacia familiar.

5.3. A leitura partilhada de histórias e a qualidade afetiva das interações Família/Educador/Criança

O ambiente de literacia criado em casa pelos pais desempenha um papel crucial na literacia emergente e desenvolvimento social e emocional das crianças (Bus, vanIJzendoorn, e Pelligrini, 1995). Uma área da literacia emergente que tem recebido mais atenção do que outras é a leitura de histórias. A leitura partilhada de histórias entre pais e filhos é um aspeto que tem sido estudado por investigadores (Teale, 1987), pois constituindo uma forma de entretenimento (Sonnenschein et al., 1996;), as interações que ocorrem entre os pais e as crianças têm consequências para múltiplas áreas de desenvolvimento (Sénechal e LeFèvre, 2001).

As competências de literacia emergente têm sido associadas à qualidade da relação entre pais e filhos. As interações pais/criança resultantes da leitura partilhada de histórias são parte do contexto sociocultural do desenvolvimento das crianças. A leitura contém o potencial de melhorar outros aspetos do desenvolvimento que têm ainda de ser estudados, como por exemplo, o ajustamento social e emocional das crianças. Os livros infantis, frequentemente, oferecem experiências sociais e emocionais, e ler esses livros às crianças significa convidá-las a conversar sobre emoções, motivações e comportamentos dos protagonistas da história. A discussão entre pais e filhos que encoraja a definir emoções, que considera as motivações para os comportamentos das personagens e as suas implicações e que compreende o conjunto de relacionamentos das personagens com o ambiente envolvente, pode ajudar as crianças a expressar, compreender e dominar as suas emoções.

Através de repetidas interações com os seus pais, como a leitura partilhada de histórias, as crianças desenvolvem um modelo mental dos seus pais e deste modo

influenciam as suas expectativas, respostas e interações futuras, que são características essenciais à teoria da vinculação⁴ (Egeland, e Erickson, 1999).

Os autores Frosch, Cox e Goldman (2001) advogam que as interações resultantes da leitura partilhada de histórias entre os pais e as crianças têm um efeito positivo no resultado cognitivo e emocional das mesmas e são um contexto social importante para o desenvolvimento da literacia. Aliás, se bem que diferentes pais possam ler para os seus filhos com igual frequência, as interações obtidas durante a leitura partilhada por diferentes díades de pais/filhos podem ser bastante distintas, e essas distinções podem ser relacionadas com o desenvolvimento literário posterior (Baker, Scher, e Mackler, 1997).

Os comportamentos dos pais relativamente aos afetos estão diretamente relacionados com o comportamento positivo da criança, manifestado pela concentração e entusiasmo durante a interação na leitura de histórias (Frosch, Cox, e Goldman, 2001). Durante as interações relacionadas com a leitura de histórias, os pais devem tornar a experiência o mais agradável possível para ambas as partes, recorrendo ao entusiasmo, sorrisos, gargalhadas, elogios, brincadeiras e conversa acerca da história e ilustrações do livro. Devem, ainda, demonstrar prazer nas atividades relacionadas com a literacia, influenciando positivamente os filhos e criando, pelo exemplo, o prazer pela leitura.

A leitura partilhada de histórias é uma interação essencial na vida das crianças, associada, tal como se constatou anteriormente, a vários resultados desenvolvimentais e, em paralelo, a uma ligação afetiva sólida entre pais e filhos.

⁴A vinculação refere-se à ligação afetiva e emocional que se desenvolve entre uma criança e os seus pais em resultado de interações sociais que ocorrem desde muito cedo na vida (Ainsworth e Bell, 1970). A criança que cria uma vinculação segura com o seu progenitor irá procurá-lo durante os períodos de inquietação e necessidade, ficando visivelmente afetada quando são separados e irá acarinhá-lo calorosamente quando se reunirem (Ainsworth, 1989). É essencial notar que o desenvolvimento de uma vinculação segura tem sido relacionado com um positivo desenvolvimento cognitivo, social e emocional desde a infância até à pré-adolescência (Fagot e Kavanagh, 1993).

Capítulo III - Enquadramento metodológico

1 - Design da Investigação

Este capítulo centra-se nos aspetos metodológicos desta investigação, através da apresentação dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados, bem como das justificações das opções tomadas. São também revelados os cuidados que um investigador deve ter no percurso da sua investigação, de forma a respeitar os intervenientes e salvaguardar a autenticidade dos seus resultados.

1.1. Métodos da investigação

Numa investigação de carácter educacional é importante realizar pesquisas que permitam verificar e avaliar o melhor método, aquele que melhor se adapta à investigação que está a decorrer. Vários são os aspetos que se deve ter em conta, por exemplo, o contexto onde a investigação decorre, os participantes, o período em que a investigação ocorre e a sua duração. Tendo em conta que o trabalho de investigação se insere no âmbito da área da educação, o método a ser aplicado e o mais adaptado é o não-formal. A finalidade da investigação na área da educação tem como princípio enriquecer os profissionais e as suas decisões, de forma a desenvolver a ação educacional.

Relativamente aos aspetos anteriormente descritos, o tema deste trabalho encontra-se no âmbito da investigação-ação, debruçando-se intencionalmente sobre uma situação específica -o desenvolvimento da comunicação oral. Esta teoria permite uma intervenção num contexto real, dinâmico e em pequena escala, e são admitidos métodos qualitativos e quantitativos. Assim, esta investigação sustenta-se em métodos

qualitativos na análise documental, que foi realizada inicialmente, bem como na interpretação dos dados dos inquéritos preenchidos pelos pais, e em métodos quantitativos expressos através da recolha de dados, das classificações atribuídas e apresentadas em tabelas.

1.2. Investigação – ação

De acordo com os objetivos determinados, existem no âmbito da Investigação Educativa inúmeras metodologias das quais se destaca a investigação-ação, por se tratar de um método apropriado e adequado para a execução deste trabalho, nomeadamente na análise de resultados ao nível do desenvolvimento da oralidade.

A investigação-ação é uma metodologia que supera o habitual dualismo entre a teoria e a prática (Someck & Nofke, 2009). Coutinho et al (2009) assegura que a investigação-ação se traduz como uma família de metodologias de investigação que envolve, simultaneamente, ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), assente num processo cíclico ou em espiral, que intercala entre a ação e a reflexão crítica, portanto, os ciclos seguintes são aperfeiçoados pelos métodos, dados e interpretação obtidos da experiência (conhecimento) alcançada no ciclo anterior.

O essencial na investigação ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al,2009,p.360).

Na atividade docente, a integração da investigação-ação manifesta-se, portanto, como significativo suporte de desenvolvimento dos profissionais educadores/professores, enaltecendo o seu envolvimento na investigação, a teorização sobre as referentes opções educativas, e dando importância às suas lógicas

conceptuais (Mesquita – Pires, 2010). Para Elliott (2010), assume-se como “um compromisso ético para o bem universal (Elliott, 2010, p.33). Em resumo, perante contextos educativos cada vez mais diferenciados e heterogêneos, a investigação-ação revela-se como uma metodologia que analisa a realidade educativa específica, estimulando a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa, o que origina a tomada de consciência de cada um dos intervenientes (individualmente e do grupo) e da qual desponta a construção de conhecimento, gerado através do confronto e contraste dos significados provocados pela reflexão (Mesquita - Pires, 2010).

Portanto, e mais do que uma metodologia, a investigação-ação assume-se como crucial no desenvolvimento da atividade docente, despertando a consciência crítica através do exercício e da reflexão sobre a prática e auxiliando na melhoria das ações pedagógicas mediante a aproximação dos intervenientes.

Segundo Alarcão (2001),

A conceção atual de currículo e de gestão curricular (no país) reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais.

Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivenciando-o e construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar” (Alarcão, 2001,p.2)

Segundo a autora, cada professor é um investigador, assente em dois princípios - o primeiro refere-se à natureza inclusiva da atividade investigativa e o segundo à formação dos professores para o exercício crítico da sua ação assente numa perspetiva experimental-investigativa.⁵

Segundo Coutinho et al.(2009), a investigação-ação apresenta um conjunto de fases que crescem de forma contínua; este movimento cíclico dá abertura a um novo ciclo, que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva, tal como se pode verificar na figura 2.

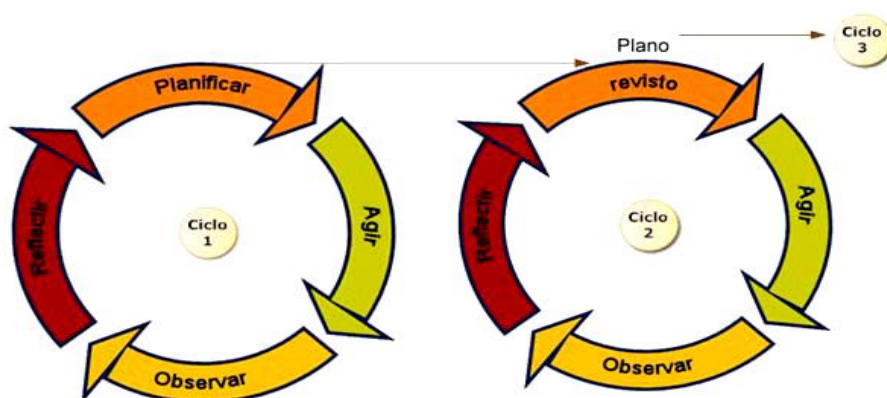


Figura 2- Espiral de ciclos da IA (FONTE: COUTINHO ET AL., 2009, p.366)

2 - Técnicas de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados recorre a técnicas próprias da investigação qualitativa, tais como o questionário e a observação, no sentido de conseguir obter mais informação e conhecimento sobre o que se pretende investigar.

⁵ Primeiro princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor; segundo princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas. (Alarcão, 2001, p. 6).

2.1. Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário possibilita colocar um determinado número de questões para recolher a informação necessária ao estudo. Para Quivy e Campenhoudt (2005) o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas às suas situações de interesse para a investigação” (p. 188).

Nesta investigação, o questionário destinado aos encarregados de educação foi estruturado para recolher dados relativos à promoção dos hábitos de leitura pelos pais/familiares e também sobre as potencialidades dos livros no desenvolvimento da criança.

Segundo Bell, 2004, p. 26:

O objetivo de um inquérito é obter informações que possam ser analisadas, extrair modelos de análise e fazer comparações(...) um inquérito propõe-se obter informações a partir de uma seleção representativa da população e, a partir da amostra, tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo).

Ainda, Borg e Gall e Cohen e Manion (citados em Sousa, 2005) realçam que existem determinados passos que são cruciais na execução de um questionário, como por exemplo:

- Definir os objetivos do inquérito;
- Decidir qual a informação que se deseja;
- Definir a população que é o objeto de estudo;

A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade

- Estabelecer os recursos disponíveis; definir o instrumento a utilizar (questionário, entrevista ou teste);
- Criar o instrumento;
- Planificar o método de análise dos dados;
- Efetuar as aplicações-piloto do instrumento;
- Revisão e reformulação do instrumento;
- Seleção da amostra;
- Aplicação do instrumento;
- Cotação das respostas;
- Tratamento dos dados;
- Redação do relatório (p. 155).

Também Sousa (2005) avança que a “metodologia do inquérito consiste em formular uma série de perguntas diretamente aos sujeitos, utilizando como instrumentos entrevistas, questionários ou testes”, o autor adianta, também, que a aplicação do inquérito por questionário é feita “quando a investigação procura estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (p. 153).

2.2. Observação

Como complemento ao estudo, as técnicas não documentais verificaram-se com a observação participante.

A observação participante, segundo (Coutinho et al:2009), é uma estratégia bastante utilizada pelos educadores/investigadores, pois esta técnica consiste numa observação direta. Por sua vez, aplica-se nos casos em que o investigador está envolvido na participação e pretende compreender em profundidade determinado

fenómeno. Esta atitude participante possibilita ao investigador experimentar o fenómeno diretamente e, sem qualquer manipulação, apenas regista o que observa.

A observação define-se como participante, pelo facto do investigador se envolver com o grupo em todos os momentos de atividade. No decorrer dos períodos de observação, foram recolhidas notas fundamentais sobre o grupo através de meios audiovisuais, que são técnicas frequentemente usadas pelos educadores nas suas práticas de investigação e que têm como objetivo registar informações previamente selecionadas (Coutinho et al: 2009).

Os dados foram recolhidos através de gravações vídeo das crianças em momentos de atividade. O vídeo torna-se num mecanismo indispensável quando se pretende efetuar estudos de observação em contextos naturais, pois possibilita ao investigador detetar factos que, porventura, lhe tenham escapado durante a observação ao vivo. Contudo, este tipo de observação apresenta vantagens e desvantagens, salientando-se como maior vantagem o facto de se tratar da observação de situações espontâneas e impossibilitar manipulação das variáveis; como desvantagem pode referir-se o comportamento menos natural dos elementos do grupo, caso tenham consciência de que estão a ser observados.

Posteriormente, esses dados foram analisados, tendo em consideração o estabelecimento de parâmetros de compreensão e expressão oral, e avaliados através de uma escala de indicadores realizada pela própria estagiária.

Capítulo IV - Caracterização do meio envolvente

1 - Meio envolvente

A instituição situa-se na Urbanização dos Jardins da Arrábida, na freguesia de São Pedro da Afurada (União de freguesias de Santa Marinha e São Pedro da Afurada), no concelho de Vila Nova de Gaia, distrito do Porto. O edifício localiza-se na margem sul do rio Douro, junto à Ponte da Arrábida, na saída para a Afurada e com fácil acesso a partir do norte pela VCI, ou do Sul pela A1.

2 - A Instituição

O colégio em questão desenvolve o projeto X, no âmbito do ensino particular e cooperativo. A Instituição tem um sistema educacional completo, possui uma oferta educativa que abrange diferentes faixas etárias, desde Creche, Jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário, IB – International Baccalaureate, atividades extracurriculares e atividades de serviço à comunidade. O ensino da Creche e do Pré-escolar é misto, no entanto, a partir do primeiro ciclo passa a ser dividido por sexos.

A 8 de setembro de 1979, o Colégio abriu as portas no Palacete no primeiro Visconde de Vilarinho e S. Romão, no Porto. Presentemente, situa-se em Vila Nova de Gaia e, em 2014, subdividiu-se nas seguintes valências: Creche, Jardim de Infância, 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário.

No que diz respeito às finalidades da Instituição, caracteriza-se por um modelo próprio e assente em quatro princípios estruturantes:

- A educação personalizada de modo a que cada um adquira e desenvolva a sua capacidade e aptidões, alcance maturação de conhecimentos para livremente tomar decisões com responsabilidade.
- A formação completa que atenda aos aspetos estéticos, espirituais, desportivos, culturais, técnicos e intelectuais.
- A educação de qualidade através do reto exercício de meios ordinários: o processo educativo busca o esforço e o estudo pessoal de cada indivíduo apoiando-o a realizar um trabalho bem feito.
- O desenvolvimento das virtudes humanas em especial das virtudes sociais cívicas, da sinceridade sem impor regras no que é opinável, atuando no serviço do bem comum (Colégio X, (2014). *Projeto Educativo de Escola*. Vila Nova de Gaia).

Nesta Instituição, o Ensino Pré-Escolar orienta-se pelo *Projeto Optimist* que se caracteriza por ser um projeto inovador. Este modelo educacional visa o desenvolvimento completo das crianças, através de um programa de estimulação orientada. O Projeto abrange as diversas áreas da formação integral da criança e apresenta como vertentes principais:

- Os passeios de aprendizagem: despertam a curiosidade por tudo o que rodeia a criança, desenvolvendo nela a capacidade de observação e estimulando o gosto pelo conhecimento do meio ambiente.
- As audições musicais: favorecem o desenvolvimento da perceção discriminativa ao nível da audição e a sensibilidade estética. Facilitam a aprendizagem de idiomas, ampliando o registo de sons pela criança.
- Os programas integrados de **leitura e escrita**: promovem o desenvolvimento da memória e a compreensão verbal, por meio de contos, poesias, canções, e jogos de linguagem. Previne dificuldades de

aprendizagem ligadas à leitura e permite que cada criança, de acordo com o seu próprio ritmo, aprenda a ler e a escrever.

- **Desenvolvimento lógico-matemático:** favorece o desenvolvimento do conhecimento lógico - matemático, através do manuseamento de objectos e explorando as relações que existem entre eles.
- A aprendizagem do **inglês:** o Programa Small Bird facilita a aprendizagem natural do Inglês, aproveitando o período mais sensível para a aquisição de uma segunda língua, com o mínimo de esforço, e procurando ativar as destrezas verbais e cognitivas.
- A orientação e educação moral: desenvolve a capacidade de auto-domínio e inicia a formação do carácter da criança, mediante o exercício, adequado à idade, da ordem, da obediência, da justiça, da sinceridade, do trabalho, da generosidade, da sobriedade e da responsabilidade, baseados numa matriz cristã de visão da vida e da sociedade. Promove o desenvolvimento da memória e a compreensão verbal, por meio de contos, poesias, canções, e jogos de linguagem.
- Previne dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura e permite que cada criança, de acordo com o seu próprio ritmo, aprenda a ler e a escrever. (in <http://www.colegioX.pt/oferta-educativa/pre-escolar>)

Em colaboração com os pais, esta Instituição aposta em formar jovens bem-sucedidos, líderes exemplares, com uma formação humana e social de exceção, que os torne capazes de enfrentar um mundo cada vez mais global.

A Instituição é de matriz doutrinal e a ética que desenvolvem é de cariz cristã e todas as famílias são claramente esclarecidas desde o primeiro contacto. A Assistência Espiritual está entregue a sacerdotes da prelatura do Opus Dei.

É obrigatório em todas as atividades escolares o uso do uniforme, quer se realizem no interior do colégio, quer no exterior.

2.1. Recursos humanos

A Instituição em causa apresenta os seguintes recursos humanos no ensino Pré-Escolar:

- **Uma Diretora;**
- **Uma Coordenadora da Infantil;**
- **Corpo docente:** cinco Educadoras de Infância, quatro Professoras de 1º CEB, diversas professoras de diferentes disciplinas do 2º CEB, duas professoras de inglês e uma professora de música;
- **Pessoal não docente:** cinco auxiliares de ação educativa;
- **Pessoal administrativo:** uma administrativa;
- **Outro pessoal:** quatro ajudantes de cozinha e limpeza (Colégio, 2014. Projeto Educativo de Escola).

2.2. Espaço físico

No âmbito dos recursos e do espaço físico, a infantil dispõe de quatro salas de atividade, devidamente equipadas e adequadas ao pré-escolar; três conjuntos de casas de banho com lavatórios, sanitas independentes e uma casa de banho para os adultos.

O colégio tem ao dispor de todos os ciclos de ensino: gabinete da direção, gabinete da coordenadora, secretaria, sala dos professores, duas salas de arrumação do material didático e limpeza, refeitório, sala de isolamento, salão polivalente, uma sala de acolhimento para os mais pequenos, polivalente desportivo, recreio exterior com uma grande dimensão, piso amortecedor cumprindo todas as regras de segurança e adequados às crianças com necessidades educativas especiais, horta de cultivo.

2.3. Mobiliário

O mobiliário disponível em todas as salas respeita todas as condições de segurança, evitando possíveis acidentes e foi concebido de acordo com a estrutura anatômica das crianças. O material que podemos encontrar nas salas é muito diversificado, desde: mesas, cadeiras, estantes, armários, mobílias de tamanho adequado às crianças (quarto, cozinha, casa de banho), cavaletes.

2.4. Equipamentos

Equipamento e material didático

O material didático é adquirido de acordo com a faixa etária e os níveis de desenvolvimento das crianças, caso dos utensílios de cozinha, materiais diversificados para as construções, livros, jogos.

Também as educadoras e estagiárias constroem, constantemente, no decorrer da sua prática pedagógica, variados materiais didáticos, tendo subjacentes os conhecimentos pedagógicos adquiridos.

Equipamento de motricidade

O equipamento de motricidade está ao dispor de todas as crianças e os materiais são variados: colchões, arcos, bolas de diferentes tamanhos e texturas, pinos, barras de plástico, andas, baloiço de equilíbrio e bancos suecos. Todos estes recursos destinam-se à realização de atividades ligadas à área do desenvolvimento físico-motor e visam proporcionar vivências que influenciem o desenvolvimento harmonioso das capacidades motoras de cada criança. São materiais de qualidade, atrativos e seguros.

Equipamento audiovisual

É filosofia do colégio disponibilizar a toda a comunidade escolar computadores, plasma, vídeo, gravadores, aparelhagem, retroprojektor, fotocopiadora,

projektor de slides, focos. Todos estes recursos propiciam um enriquecimento das atividades desenvolvidas por toda a equipa docente e, além disso, permitem que os alunos aprendam a manipulá-los e a zelar pelo seu bom funcionamento.

2.5. Salas de atividade

As salas de atividades são amplas, bem arejadas e com muita luminosidade. A dinâmica das salas é diferenciada tendo em conta os projetos a ser desenvolvidos, no entanto existem áreas de acesso comum: canto do Jesus, canto da arte, canto da leitura e da escrita, canto do jogo simbólico, canto sensorial, canto lógico-matemático.

Importa referir que há uma elevada valorização dos planos verticais das salas por parte dos docentes e estagiários. Pode-se ainda encontrar placards dos trabalhos realizados, placards decorativos, quadro dos aniversários, quadro das presenças, quadro de responsabilidades, quadro negro e quadro da educadora.

3 - Participantes

3.1. Amostra

O grupo que participou neste estudo é composto por seis crianças da sala dos cinco anos, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, pertencentes à Instituição, situada em Vila Nova de Gaia.

É sobre este grupo que vai incidir a aplicação de propostas de atividades, postas em prática no âmbito do projeto “A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade”.

De acordo com as habilitações e o contexto socioeconómico dos pais, este grupo provem de um meio médio alto. Os pais possuem habilitações no grau de ensino superior e, no que diz respeito às profissões, distribuem-se entre advogados, enfermeiros, professores, economistas, engenheiros e psicólogos.

Quanto à participação dos pais na vida escolar dos filhos, estes participam ativamente, dado que é muito frequente dirigirem-se à Instituição durante todo o ano, para datas comemorativas, reuniões, participações em projetos que estejam a ser desenvolvidos e sempre que seja pertinente. Para finalizar, os encarregados de educação e família demonstram interesse elevado no desenvolvimento do processo de aprendizagem dos seus educandos.

3.2. Pais dos intervenientes

No decorrer deste estudo, considerou-se relevante saber qual o nível de habilitações literárias dos pais dos intervenientes. Através do gráfico seguinte, observa-se que a totalidade dos pais possui o Ensino Superior. Concluiu-se que, do total da amostra (doze elementos), cinco pais e três mães possuem o grau académico de licenciatura, duas mães e um pai possuem o grau académico de mestrado e uma mãe possui grau académico de doutoramento.

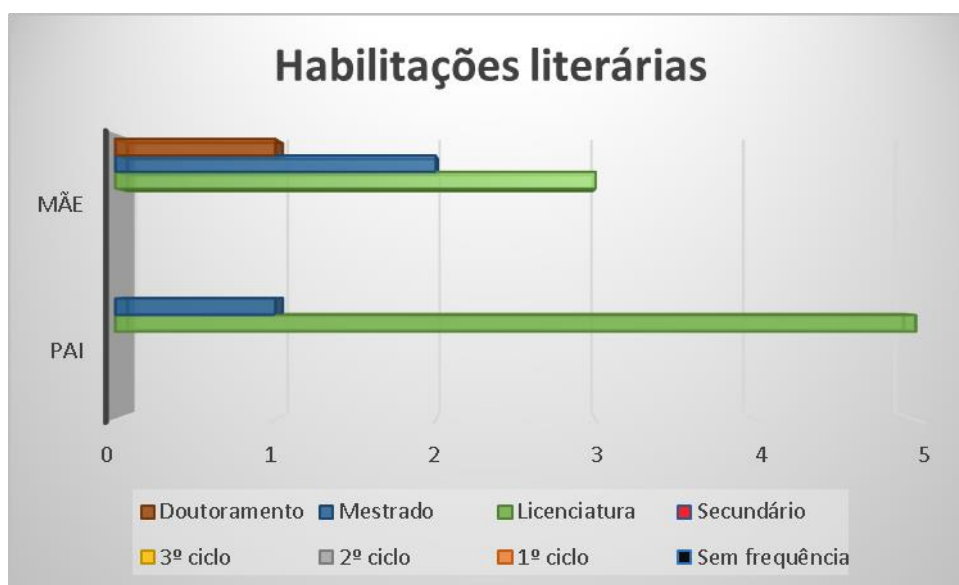


Gráfico 1- Habilitações literárias dos pais do grupo estudado (FONTE PRÓPRIA)

3.3. Educadora dos Intervenientes

A Educadora tem a licenciatura em Educação Pré-Escolar, exerce há onze anos, e nos últimos anos, obteve formações facultadas pela escola.

4 - Cuidados éticos

Numa investigação em educação, a ética assume extrema importância, por essa razão, os cuidados éticos tidos em conta pelo investigador incidiram: no rigor da análise de dados e, por sua vez, na exigente aplicação das técnicas de observação; na confidencialidade da investigação (proteger a identidade dos participantes do estudo, bem como a Instituição); na fiabilidade e veracidade para que este projeto seja credível.

Nesta investigação os direitos dos intervenientes foram sempre salvaguardados, através do respeito pela individualidade e dignidade de cada elemento.

O investigador teve sempre consciência das diferenças individuais e respeitou a privacidade e confidencialidade de cada criança observada e analisada. De igual forma, assegurou que as conclusões recolhidas da investigação seriam usadas apenas para fins estritamente relacionados com o projeto.

Os princípios éticos, segundo Bogdan e Biklen (cit. por Azevedo, Santos, Beineke e Hentschke, 2005), assentam em quatro aspetos: proteção da identidade dos participantes, respeito pelos sujeitos, negociação realista da pesquisa e autenticidade ao apresentar os resultados.

Capítulo V - Recolha e Análise de Dados

1 - Método

Este estudo foi aplicado a um grupo de seis crianças da sala dos cinco anos do ensino Pré-escolar, tal como já foi referido anteriormente. Nesta investigação foram aplicadas diversas técnicas de recolha e tratamentos de dados que conjugam métodos qualitativos e quantitativos, para se obter uma melhor perceção da realidade em estudo.

1.1. Procedimentos

Esta investigação foi desenvolvida no âmbito da Prática Pedagógica, na qual foram concretizadas seis atividades de diagnóstico, conforme se apresenta no cronograma. Também foi realizado um questionário aos pais dos elementos da amostra, visando compreender mais detalhadamente os hábitos de leitura em família.

N.º da Aula	Data	Área de conteúdo	Título
1	12 de novembro	Expressão e Comunicação – Linguagem Oral	Questionário - Grelha de registo de observação (primeira aplicação)
2	13 de novembro	Expressão e Comunicação – Linguagem Oral e abordagem à escrita	- Apresentação da autora Luísa Ducla Soares, - Leitura e interpretação do texto:

			"A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas"
3	14 de novembro	Expressão e Comunicação – Expressão Dramática	- Teatro de fantoches "A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas"
4	22 de novembro	Expressão e Comunicação – Linguagem Oral	- Reconto da história: "A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas"
5	31 de novembro	Expressão e Comunicação – Expressão Dramática	- Dramatização: "A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas"
6	4 de dezembro	Expressão e Comunicação – Linguagem Oral	Questionário - Grelha de registo de observação (última aplicação)

Tabela 1- Cronograma das aulas desenvolvidas (FONTE: PRÓPRIA)

1.2. Instrumentos utilizados

Para uma análise de dados, existiu a necessidade de recolha, com recurso a diversos instrumentos. Efetuaram-se questionários com perguntas gerais sobre os hábitos de leitura (ANEXO 3), perguntas de interpretação da história, teatro de fantoches (ANEXO 5), reconto com recurso a imagens da história e dramatização (ANEXO 6).

Todas estas atividades foram gravadas em vídeo para permitir ao investigador uma observação rigorosa e o esclarecimento de dúvidas relacionadas com os domínios, os parâmetros e a sua avaliação.

Para finalizar, foi facultado aos pais dos sujeitos participantes um questionário que visava compreender os hábitos de leitura em família para o desenvolvimento da oralidade.(ANEXO 1)

- Abordagem ao canto de leitura, questionário – grelha de registo de avaliação da oralidade (primeira aplicação).

Como desafio inicial, foi construído um canto da leitura (ANEXO 4) ao qual se fez uma primeira abordagem em grupo para explicar a sua finalidade. De modo a envolver o grupo e a família, ficou decidido, nesta primeira abordagem, fazer um levantamento de possíveis materiais que cada um poderia trazer de casa em colaboração com os pais para enriquecimento do canto.

Seguidamente, foi elaborada uma lista de materiais que poderiam ter no canto, com as sugestões do grupo.

Em cada etapa do projeto foi sempre respeitada a opinião de todos, de modo a facilitar e suscitar curiosidade, atribuindo a cada elemento responsabilidade e envolvimento.

Posteriormente, foi executado um questionário para avaliação da oralidade (primeira aplicação), através da colocação de perguntas gerais. Com esta atividade (os participantes respondiam oralmente às perguntas colocadas), pretendeu-se apurar a importância dos livros, os seus gostos e hábitos de leitura.

- Apresentação da autora Luísa Ducla Soares, Leitura e interpretação do texto: “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas”

Iniciou-se o estudo da história de Luísa Ducla Soares - “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas” por uma abordagem à escritora onde se explorou os dados biográficos mais relevantes (ANEXO 2). Depois de apresentada a autora, iniciou-se a observação da capa do livro. A estagiária questionou as crianças sobre o que viam na capa, suscitando-lhes curiosidade e partilha de informações. Seguiu-se a leitura da história e, para captar a atenção do grupo, simultaneamente, foram apresentadas as imagens do livro. Após a apresentação da história, foram colocadas questões sobre a mesma (título, principais personagens, desenvolvimento da história, espaço e, por último, moral da história) com o objetivo de fomentar o diálogo e trabalhar a expressão oral.

- Teatro de fantoches “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas”

Para aprofundar ainda mais o estudo da história “A Fada Palavrinhas e o Gigante das bibliotecas”, foi realizado um teatro de fantoches e foi afixado no placard da sala toda a história (em diapositivos), de modo a ser observado pelo grupo sempre que necessário.

- Reconto da história: “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas”

A linguagem oral é considerada uma competência natural, mas que necessita, para o seu desenvolvimento, de um meio e de estímulos adequados. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) é objetivo fundamental a aquisição de um maior domínio da linguagem oral, através de experiências desafiantes, estimuladoras, motivadoras e diversificadas, criando um ambiente promotor de desenvolvimento da comunicação da criança.

Assim, o reconto foi realizado de forma oral com o auxílio de imagens da história. De uma forma geral, verificou-se que as crianças apreenderam o sentido global da história, demonstrando boa capacidade de memorização e aplicação de novos vocábulos. Foi frequente a repetição de frases da história ou parte delas e a articulação correta dos fonemas. Este momento foi importante, pois permitiu que as crianças pusessem à prova os seus conhecimentos acerca da história ouvida, revelando também imaginação, criatividade e desenvolvimento da linguagem oral.

- Dramatização: “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas”

Para a realização da peça de teatro fez-se um levantamento dos materiais que iriam ser necessários. Foi discutido com o grupo a distribuição das personagens, construção do guião e preparação da peça do teatro.

Este trabalho assume-se de igual importância, pois implica a verbalização por parte das crianças e a sua capacidade para assumir diferentes papéis. Da mesma forma, permite a partilha de emoções, saberes, ideias e o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas. Assim, permitiu ao grupo articular corretamente as palavras, usar vocabulário adequado à situação, respeitar as regras de entoação e expressar-se com clareza.

Esta atividade, pela expressão de sentimentos que lhe é inerente, proporcionou às crianças a integração de novas palavras no seu léxico, uma maior confiança no seu discurso e a capacidade de adoção de uma postura corporal correta e adequada ao momento, bem como uma maior facilidade de improviso.

- Questionário – Grelha de registo de avaliação da oralidade (última aplicação).

Este instrumento consistiu na realização do mesmo questionário inicial, aplicado de igual forma, com o objetivo analisar a evolução do grupo.

Todas estas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto foram devidamente preparadas, com estratégias bem definidas e estruturadas para que facilmente captassem a atenção de todo o grupo e, ao mesmo tempo, constituíssem momentos de aprendizagens prazerosas e motivadoras.

Deve referir-se que todos os pontos de ação foram aulas que funcionaram muito bem, concretizadas sempre através de estratégias diferenciadas. Conseguiu-se provocar no grupo entusiasmo, energia, vitalidade, curiosidade e interesse. Tudo isto foi perceptível pela frequência com que o grupo se envolvia no projeto e na forma como as crianças se implicavam, entrando com entusiasmo no mundo do imaginário e da fantasia. Envolvidos na aprendizagem e evidenciando uma participação ativa, os elementos demonstraram gosto em cooperar em todas as atividades.

Fazendo uma análise geral do grupo, considera-se que é desenvolvido, dinâmico e muito recetivo a novas experiências; todos os elementos gostam de tomar decisões sobre o que querem fazer e como o fazer.

Devido à satisfação demonstrada pelo grupo, foi-lhe dada a oportunidade de repetir a dramatização para toda a comunidade do ensino pré-escolar.

Depois de todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, realizou-se uma reunião com o grupo para apurar o que mais gostaram de realizar e desta troca de ideias surgiu um novo projeto “A biblioteca” por sugestão do mesmo (ANEXOS 7,8,9).

2 - Análise e Discussão de Dados

Numa fase inicial, foi realizada uma pesquisa bibliográfica alusiva à temática em questão: a importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade. Numa segunda fase, foi aplicado ao grupo um questionário com perguntas que contemplavam a importância dos livros, os seus gostos e hábitos de leitura. Pressupõe-se, neste ponto, uma análise detalhada dos questionários realizados aos sujeitos participantes, para conhecer o contexto familiar deste grupo da sala dos cinco anos.

A realização do questionário oral de diagnóstico ao grupo justificou-se pela vontade de perceber os seus hábitos de leitura, gostos, e a importância dos livros. Com estas questões gerais procurou-se aferir a competência oral de cada criança, bem como a sua autoconfiança e postura em situação de comunicação.

Consequentemente, foi facultado aos pais um inquérito por questionário para verificar os hábitos de leitura em família.

Numa terceira fase, foram apresentadas ao grupo várias atividades que permitiram verificar se a leitura promove e desenvolve a oralidade. Todos os dados recolhidos foram interrelacionados entre si, aferindo-se todas as suas interpretações. Seguidamente, serão apresentados os resultados do inquérito por questionário sobre hábitos de leitura em família.



Gráfico 2– Quantos livros o seu filho(a) tem em casa? (FONTE: PRÓPRIA)

À pergunta que foi colocada aos pais “Quantos livros o seu filho(a) tem em casa?” a resposta da totalidade da amostra foi a quantidade mais elevada das opções de resposta, ou seja, de vinte e um a trinta livros. Conclui-se que são crianças que têm acesso a uma oferta diversificada de literatura infantil.



Gráfico 3– O seu filho(a) pede para lhe ler? (FONTE: PRÓPRIA)

À pergunta “O seu filho(a) pede para lhe ler?”, quatro dos inquiridos respondeu “todos os dias”, um respondeu “uma vez por semana” e outro afirmou que

“raramente” o filho(a) lhe pedia para ler. Da análise do gráfico verifica-se que mais de metade do grupo manifesta interesse pela leitura.



Gráfico 4– O seu filho(a) pede para lhe contar histórias? (FONTE: PRÓPRIA)

À questão “O seu filho(a) pede para lhe contar histórias?” metade dos pais respondeu “uma vez por semana” e a outra metade respondeu “todos os dias”. Aproveitando o gráfico anterior, é possível entender que o gosto pela leitura se expressa essencialmente pela leitura de histórias, já que todos têm interesse em que lhes leiam histórias com maior (todos os dias) ou menor frequência (uma vez por semana).



Gráfico 5– Com que regularidade lê para o seu filho(a)? (FONTE: PRÓPRIA)

À questão “Com que regularidade lê para o seu filho(a)?”, três dos pais afirmaram que liam todos os dias para o seu filho(a), dois apenas quando lhes era pedido e, por último, um respondeu que só o fazia de vez em quando. Com a leitura deste gráfico conseguem-se validar as respostas dadas e expressas no gráfico anterior. Ou seja, se três dos pais afirmaram que o filho(a) lhes pedia para ler “todos os dias”, a resposta a esta pergunta deveria ser também “todos os dias”. Existe uma coerência nas respostas dadas permitindo atribuir credibilidade aos resultados do inquérito.

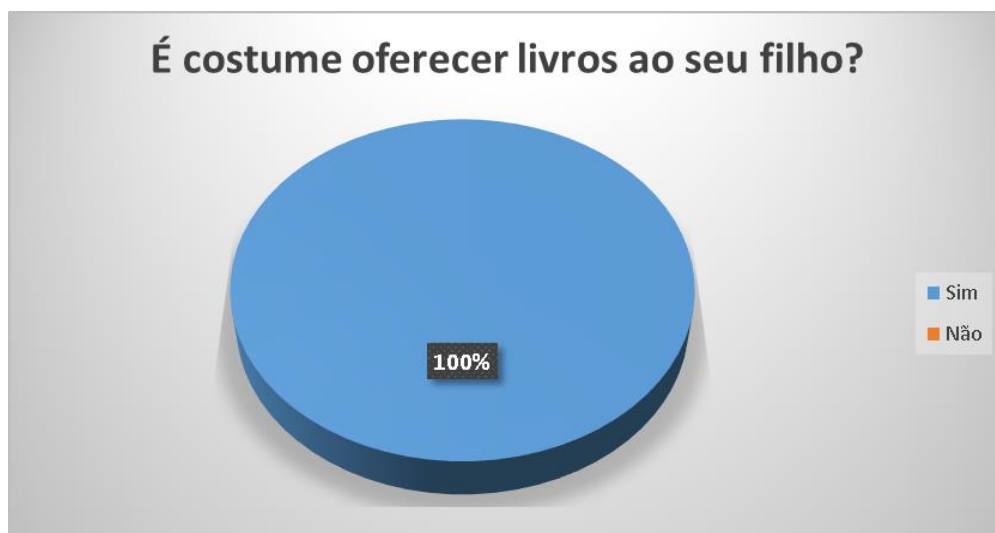


Gráfico 6 – É costume oferecer livros ao seu filho? (FONTE: PRÓPRIA)

À pergunta que foi colocada aos pais “É costume oferecer livros ao seu filho?”, todos responderam que sim. A resposta afirmativa plena indicia que os pais encaram a leitura como sendo um recurso fundamental para a aprendizagem do seu filho(a). E, por outro lado, se todos oferecem livros, indica que as crianças também se interessam pela leitura, caso contrário, rejeitariam a oferta.

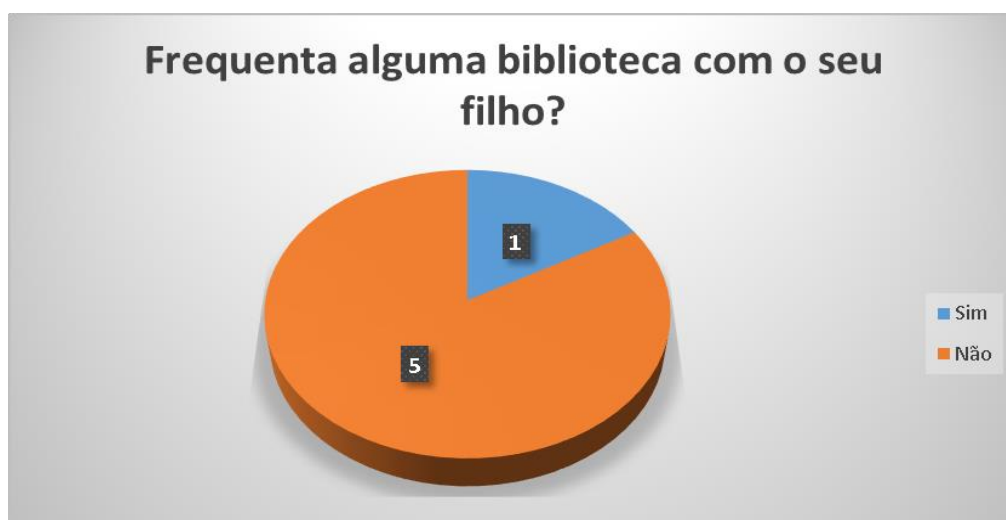


Gráfico 7–Frequenta alguma biblioteca com o seu filho? (FONTE: PRÓPRIA)

À pergunta que foi colocada aos pais “Frequenta alguma biblioteca com o seu filho?” apenas um dos pais respondeu afirmativamente e que o fazia uma vez por mês, enquanto que os restantes responderam que não. Verifica-se que os pais não consideram uma ida à biblioteca como sendo importante. O facto de em casa existir uma “biblioteca familiar” diversificada, tal como foi indicado nas respostas dadas à primeira pergunta deste inquérito, pode levar à conclusão que os pais não consideram fundamental a visita a uma biblioteca pública.

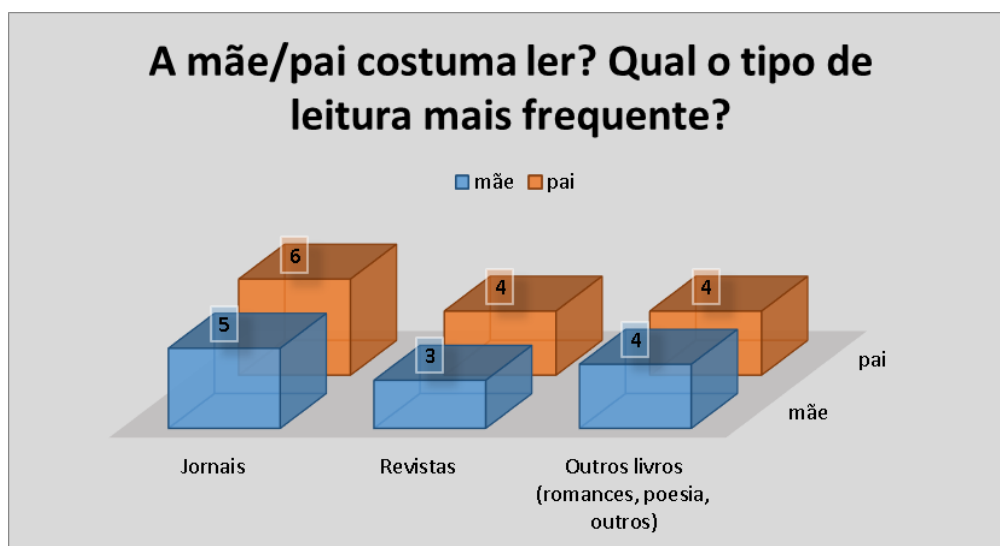


Gráfico 8–A mãe /pai costuma ler? Qual o tipo de leitura mais frequente? (FONTE: PRÓPRIA)

À questão “A mãe /pai costuma ler? Qual o tipo de leitura mais frequente?” A grande parte respondeu que lia jornais (seis pais e cinco mães), enquanto que,

relativamente aos outros tipos de leitura apresentados, as respostas são muito semelhantes entre si (Outros livros -quatro pais e quatro mães e Revistas -quatro pais e três mães). Depreende-se que, pelas respostas dadas, existe um interesse da parte dos pais em vários tipos de leitura, com especial incidência nos jornais, o que pode estar ligado ao facto de possuírem grau académico, todos com estudos superiores.

Evolução da avaliação letiva

Para que se conseguisse obter uma leitura mais fidedigna dos resultados de avaliação, existiu um especial cuidado na escolha de elementos na amostra a utilizar. Após um processo de seleção criterioso, obteve-se uma amostra representativa do universo de crianças na faixa etária dos cinco anos. A dimensão da amostra é de seis crianças que apresentam um grau significativo de heterogeneidade, necessário à qualidade dos resultados a apresentar. Dado que a Instituição onde foi realizado o estudo apresenta um projeto educacional dirigido para um perfil social específico, os critérios de seleção basearam-se nas capacidades de aprendizagem de cada criança e nos seus níveis de desenvolvimento.

Serão agora apresentadas as grelhas utilizadas para o registo da avaliação dos diversos momentos: questionário (primeira aplicação), reconto da história, dramatização, questionário (última aplicação).

Será possível observar a evolução da aprendizagem, à medida que a criança atravessa as diferentes etapas curriculares. Segue-se a avaliação da primeira aplicação do questionário.

Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar								
Momento de avaliação - Questionário (primeira aplicação)								
Domínios	Parâmetros	Amostra (elementos)						Média
		A	B	C	D	E	F	
COMPREENSÃO	Compreende o argumento do conto							
	Responde às questões colocadas de forma correta	3	3	3	3	2	3	2,8
	Formula explicações	2	2	2	2	2	2	2,0
	Associa palavras ao seu significado							
	Reconta a história ouvida com sequência lógica							
	Associa vivências do quotidiano à história ouvida							
EXPRESSÃO	Articula corretamente todos os fonemas	3	3	3	3	3	3	3,0
	Expressa-se com clareza	3	3	3	3	3	3	3,0
	Apropria-se de padrões de entoação e ritmo							
	Usa frases complexas	2	2	2	2	2	2	2,0
	Utiliza frases completas e bem estruturadas	3	2	2	3	2	3	2,5
	Utiliza os tempos verbais adequados	3	3	3	4	3	3	3,2
	Integra novas palavras no seu léxico							
	Manifesta ideias, sensações e sentimentos suscitados pelos discursos ouvidos							
	Apropria-se de diferentes funções da linguagem							
	Adequa a sua comunicação a situações diversas	3	3	3	3	2	3	2,8
	Revela capacidade de memorização							
	Fala de forma confiante	4	2	3	3	2	3	2,8
	Revela uma postura corporal adequada à situação de comunicação	3	2	3	3	2	3	2,7
Legenda de avaliação:								
NA		Não Aplicável						
1		Objetivo nunca é alcançado						
2		Às vezes... não ocorre sempre						
3		Com alguma frequência... em processo						
4		O objetivo é característico						
5		O objetivo é alcançado plenamente						

Tabela 2- Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar-Questionário (primeira aplicação)

(FONTE: PRÓPRIA)

Constata-se, após a leitura e análise dos dados na tabela acima apresentada, que a amostra obtém um nível de avaliação média global nos diversos parâmetros abaixo de três, o que significa que as crianças atingem os objetivos com alguma frequência. De salientar, pela negativa, a avaliação do parâmetro *formula explicações*, onde se percebe a dificuldade sentida neste aspeto, tal como acontece com a *utilização de frases complexas*.

Contudo, estes resultados de avaliação são expectáveis neste momento de avaliação inicial, pois as crianças nesta faixa etária estão a estruturar o seu pensamento e a sua expressão em frases completas e mais complexas.

Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar								
Momento de avaliação - Reconto da história "A Fada Palavrinhas e o Gigante da Biblioteca"								
Domínios	Parâmetros	Amostra (elementos)						
		A	B	C	D	E	F	Média
COMPREENSÃO	Compreende o argumento do conto	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Responde às questões colocadas de forma correta	5	5	4	N.A	3	N.A	4,25
	Formula explicações	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Associa palavras ao seu significado	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Reconta a história ouvida com sequência lógica	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Associa vivências do quotidiano à história ouvida	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
EXPRESSÃO	Articula corretamente todos os fonemas	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Expressa-se com clareza	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Apropria-se de padrões de entoação e ritmo	3	4	4	N.A	3	N.A	3,5
	Usa frases complexas	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Utiliza frases completas e bem estruturadas	4	4	5	N.A	3	N.A	4,00
	Utiliza os tempos verbais adequados	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Integra novas palavras no seu léxico	5	5	5	N.A	4	N.A	4,75
	Manifesta ideias, sensações e sentimentos suscitados pelos discursos ouvidos	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Apropria-se de diferentes funções da linguagem	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Adequa a sua comunicação a situações diversas	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Revela capacidade de memorização	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Fala de forma confiante	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
	Revela uma postura corporal adequada à situação de comunicação	4	4	4	N.A	3	N.A	3,75
Legenda de avaliação:								
NA		Não Aplicável						
1		Objetivo nunca é alcançado						
2		Às vezes... não ocorre sempre						
3		Com alguma frequência... em processo						
4		O objetivo é característico						
5		O objetivo é alcançado plenamente						

Tabela 3- Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar-Reconto

(FONTE: PRÓPRIA)

Nesta atividade, as crianças apresentam uma média total de 3,8, o que confirma a importância da leitura no desenvolvimento de competências de expressão oral. As crianças, como já tinham ouvido a história, sentem-se confiantes, familiarizadas com as personagens e situações vividas e conseguem expressar as suas emoções e pensamentos de forma mais clara – salienta-se uma clara melhoria nas capacidades de *formulação de explicações* e de *utilização de frases complexas*. Aliás, este facto é suportado com o cruzamento de outro resultado de avaliação como a *integração de palavras novas no léxico*, onde se assiste à avaliação com a nota máxima (o objetivo é alcançado plenamente) na quase totalidade dos elementos da amostra. Se as crianças dispõem de um leque alargado de palavras no seu léxico, terão muito mais em estruturar o seu pensamento e em explicar-se quando questionadas.

Relativamente à situação “Não aplicável”, esta deveu-se ao facto de as duas crianças não participarem nas atividades por motivos externos às mesmas, neste caso específico por se encontrarem doentes e ausentes do colégio. No entanto, após o seu regresso, a estagiária teve o cuidado de as colocar a par das atividades realizadas, de modo a fomentar a sua participação e interesse.

A fase seguinte é a da *dramatização*:

Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar								
Momento de avaliação - Dramatização								
Domínios	Parâmetros	Amostra (elementos)						Média
		A	B	C	D	E	F	
COMPREENSÃO	Compreende o argumento do conto	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Responde às questões colocadas de forma correta							
	Formula explicações							
	Associa palavras ao seu significado							
	Reconta a história ouvida com sequência lógica							
	Associa vivências do quotidiano à história ouvida							
EXPRESSÃO	Articula corretamente todos os fonemas	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Expressa-se com clareza	4	4	4	4	4	N.A	4,0
	Apropria-se de padrões de entoação e ritmo	5	5	4	4	3	N.A	4,2
	Usa frases complexas	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Utiliza frases completas e bem estruturadas	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Utiliza os tempos verbais adequados	5	4	4	5	4	N.A	4,4
	Integra novas palavras no seu léxico	5	4	4	5	3	N.A	4,2
	Manifesta ideias, sensações e sentimentos suscitados pelos discursos ouvidos	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Apropria-se de diferentes funções da linguagem	5	4	4	5	3	N.A	4,2
	Adequa a sua comunicação a situações diversas	4	4	4	4	3	N.A	3,8
	Revela capacidade de memorização	4	4	4	5	3	N.A	4,0
	Fala de forma confiante	5	5	4	5	4	N.A	4,6
	Revela uma postura corporal adequada à situação de comunicação	5	5	4	5	3	N.A	4,4
Legenda de avaliação:								
NA		Não Aplicável						
1		Objetivo nunca é alcançado						
2		Às vezes... não ocorre sempre						
3		Com alguma frequência... em processo						
4		O objetivo é característico						
5		O objetivo é alcançado plenamente						

Tabela 4 - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar-Dramatização

(FONTE: PRÓPRIA)

Da leitura dos dados da grelha salienta-se a avaliação de três parâmetros: *Fala de forma confiante* (4,6), *Revela uma postura corporal adequada à situação de comunicação* (4,4) e *Utiliza os tempos verbais adequados* (4,4). A avaliação média dos parâmetros que compõem o domínio da Expressão é, na sua maioria, positiva (4,06). Em nenhum dos parâmetros se verifica uma avaliação inferior a três (*com alguma frequência... em processo*), o que significa que o grupo revelou uma boa prestação nos domínios da Compreensão e Expressão.

Relativamente à situação “Não aplicável”, esta deveu-se ao facto de a criança não participar nas atividades por motivos externos às mesmas, neste caso específico por se encontrar doente e ausente do colégio. No entanto, após o seu regresso, a estagiária teve o cuidado de a colocar a par das atividades realizadas de modo a fomentar a sua participação e interesse.

Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar								
Momento de avaliação - Questionário (última aplicação)								
Domínios	Parâmetros	Amostra (elementos)						Média
		A	B	C	D	E	F	
COMPREENSÃO	Compreende o argumento do conto							
	Responde às questões colocadas de forma correta	3	5	5	5	3	4	4,2
	Formula explicações	3	3	4	4	3	3	3,3
	Associa palavras ao seu significado							
	Reconta a história ouvida com sequência lógica							
	Associa vivências do quotidiano à história ouvida							
EXPRESSÃO	Articula corretamente todos os fonemas	4	4	4	4	3	4	3,8
	Expressa-se com clareza	5	5	4	5	4	4	4,5
	Apropria-se de padrões de entoação e ritmo							
	Usa frases complexas	3	3	3	4	3	3	3,2
	Utiliza frases completas e bem estruturadas	4	4	3	4	3	3	3,5
	Utiliza os tempos verbais adequados	4	4	3	4	3	3	3,5
	Integra novas palavras no seu léxico	3	4	4	5	3	4	3,8
	Manifesta ideias, sensações e sentimentos suscitados pelos discursos ouvidos							
	Apropria-se de diferentes funções da linguagem							
	Adequa a sua comunicação a situações diversas	4	4	4	4	3	4	3,8
	Revela capacidade de memorização							
	Fala de forma confiante	4	4	4	4	3	3	3,7
	Revela uma postura corporal adequada à situação de comunicação	4	4	3	4	3	3	3,5
Legenda de avaliação:								
NA		Não Aplicável						
1		Objetivo nunca é alcançado						
2		Às vezes...não ocorre sempre						
3		Com alguma frequência...em processo						
4		O objetivo é característico						
5		O objetivo é alcançado plenamente						

Tabela 5 - Grelha de registo de observação das crianças em educação pré-escolar-Questionário (última aplicação)

(FONTE: PRÓPRIA)

Na apresentação da última grelha de observação, destacam-se dois atributos que obtêm uma excelente avaliação: *expressa-se com clareza* (4,5) e *responde às questões colocadas de forma correta* (4,2), situando-se a avaliação média global em 3,7.

Estabelecendo uma comparação de resultados entre as aplicações do questionário, já que os atributos em avaliação são idênticos, conclui-se o seguinte:

No parâmetro *responde às questões colocadas de forma correta* a evolução é claramente notória. De 2,8 na primeira aplicação passamos a 4,2 na última aplicação.

No parâmetro *Expressa-se com clareza* constata-se na primeira aplicação a avaliação de 3,0, enquanto que na versão final atinge-se os 4,5, evidenciando aqui também uma melhoria considerável.

Os dois parâmetros indicados anteriormente são os que obtiveram maior subida na avaliação, mas, no cômputo geral, todos os atributos em análise nos dois momentos de avaliação registaram uma melhoria considerável da primeira para a última aplicação.

Capítulo VI - Reflexão sobre a Prática Pedagógica

A prática pedagógica teve como principal função conseguir alcançar objetivos concretos, contribuindo para a formação de profissionais eficientes na área de educação. Assim, foi condição necessária o cumprimento dos seguintes pontos:

- Organizar o ambiente educativo;
- Caracterizar modelos de organização curricular;
- Criar um dossier da prática profissional;
- Desenvolver projetos de intervenção, tendo em atenção as Metas curriculares, as Orientações curriculares, os projetos da instituição, as características do grupo;
- Promover atitudes afetivas, emocionais, morais junto do grupo e família;
- Estabelecer uma relação harmoniosa com todos os adultos da instituição;
- Gerar e criar condições de beleza estética, de segurança, acompanhamento favoráveis à comodidade de cada criança/grupo;
- Planificar e criar materiais de acordo à intervenção;
- Refletir e avaliar própria ação e a do grupo;
- Mobilizar conhecimentos, de acordo com a integração de matérias relativas aos procedimentos e conceitos em todo o decorrer da prática.

A metodologia de trabalho aplicada na prática traduz-se na confrontação entre os princípios teóricos indicados e a prática docente quotidiana. Neste contexto, o estágio permitiu conhecer a realidade da prática, desenvolver competências essenciais e transversais para o bom desempenho profissional. Com este trabalho obteve-se

bases consistentes, devido à exigência sempre presente e vinculada tanto pela educadora cooperante como pelo coordenador de estágio e pelos objetivos a cumprir estabelecidos para cada dia de estágio.

Quanto ao grupo, este representou um desafio na passagem da estagiária pela Instituição, devido à sua heterogeneidade. As crianças eram capazes de assimilar rapidamente conhecimentos, realizar trabalhos magníficos, sendo também recetivas a novidades, manifestando-se curiosas, participativas, críticas, afetuosas e entusiastas.

A prática exige que todo o processo de instruir e aprender obedeça às características da sociedade atual, pelo rigor, extensão da informação, agilidade na preparação de conteúdos e pela tecnologia que nos rodeia. Atualmente, o educador/professor não pode ser exclusivamente detentor de conhecimentos, deve também saber organizar, planificar, refletir, agir, observar, avaliar e transpor tais conhecimentos para situações didático-pedagógicas.

Desta forma, conseguirá desenvolver, junto dos seus alunos, estratégias altamente desafiadoras, que difundam novas ideias, privilegiando um ambiente rico de saberes. Esta dinâmica da interação educador/criança permite que cada uma seja escutada, orientada e questionada, facilitando às crianças uma maior eficácia na aprendizagem sobre o mundo que as rodeia, potencializando a interdisciplinaridade e proporcionando novas formas de se relacionarem no seu ambiente educativo, através de novas formas de comunicar, integradoras da oralidade e da escrita.

Tudo isto obriga o educador/professor a assumir uma postura colaborativa, investigativa e reflexiva no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, respeitando

sempre as características e ritmos de aprendizagem de cada criança no sentido de formar indivíduos mais conscientes, justos, autocríticos e com ideias próprias.

Portanto, no decorrer de toda a prática pedagógica, procurou-se sempre planificar atividades dinâmicas, diversificadas e criativas, proporcionando ao grupo momentos de magia e de envolvimento para que cada um aprendesse de uma forma lúdica.

Neste âmbito, os materiais criados apresentavam resistência, durabilidade e segurança, eram funcionais, apelativos e adequados à faixa etária estando devidamente identificados e acessíveis a todo o grupo. Tendo em consideração estes critérios, foi possível mobilizar vários recursos, de modo a desenvolver as mais variadas competências no grupo. Logo, estiveram disponíveis na sala materiais construídos e materiais didáticos preparados em cooperação com a estagiária, as crianças e a educadora.

A instituição onde decorreu o estágio é um local de referência com uma metodologia diferenciada de todas as outras (Projeto optimist). Outro aspeto a ter em consideração é toda a organização do espaço, favorecendo a criação de um ambiente educativo harmonioso e de muita qualidade. As salas estão equipadas com os mais diversos materiais didáticos de apoio aos alunos e professores e restante equipa técnica. Estão arejadas, limpas, sempre arrumadas respeitando as regras de segurança e os materiais de apoio às mais diversas atividades vão sendo sempre alterados tendo em conta os projetos que estão a decorrer e as metas a cumprir.

Este ambiente e contexto privilegiado permitiram a descoberta de novos olhares sobre a educação e uma reflexão profunda sobre o papel do educador na

sociedade, num tempo em que as diferenças se acentuam e a cultura é, muitas vezes, relegada para segundo plano.

O trabalho investido e o desempenho profissional serão sempre os balizadores de metas futuras, ficando o compromisso de “fazer mais e melhor”.

Conclusões e considerações sobre o estudo

O poder da palavra numa sociedade mediatizada, falar corretamente, ou seja, possuir um discurso oral correto, é uma preocupação que afere cada vez mais relevância. Saber falar faz parte da sociedade, é uma atividade natural e intrínseca do ser humano, não é um dom. É da responsabilidade da escola promover a competência oral de todas as crianças.

A ação do educador/professor na gestão do ensino/aprendizagem é decisiva na organização de conteúdos a abordar, oferecendo às crianças momentos de aprendizagens significativas de cariz prático/experimental.

Assim, o presente estudo contribui para uma reflexão sobre a relação entre as estratégias motivacionais de leitura e comunicação oral das crianças. De igual modo, pretendem demonstrar a importância da relação efetiva com os livros na promoção do pensamento e da criatividade da criança.

Esta investigação realizou-se com crianças em idade pré-escolar, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita se inicia antes do ensino formal. As crianças constroem um conjunto de “hipóteses” sobre a linguagem em interação com o meio, desenvolvendo competências, atitudes e conhecimentos acerca da literacia. Oportunidades de conhecimentos que influenciam em muito o modo como as crianças começam o processo de alfabetização. Isto significa que ocorre desde cedo a aprendizagem da leitura e da escrita. Torna-se crucial a promoção de atitudes

positivas face à leitura. No ensino informal é estimulado o “Aprender brincando”, ou seja, o lúdico faz parte do cotidiano do ensino Pré-Escolar.

Neste projeto foram realizados dois estudos em diferentes momentos. O primeiro estudo tinha como objetivos mapear as práticas de literacia em idade pré-escolar e estudar a sua relação com o desenvolvimento da oralidade. E o segundo estudo visava analisar os hábitos de leitura em família, uma vez que esta influencia o desenvolvimento da literacia nas crianças. Considerando que os pais têm um especial papel na educação dos seus filhos e são o seu principal modelo, procurou-se sensibilizar a família para as práticas de leitura, através do fomento de estratégias motivacionais.

Os dados registados no primeiro estudo possibilitaram analisar a evolução da aprendizagem de cada criança da amostra em torno das atividades propostas pela estagiária e avaliar a relação que existe entre hábitos de leitura e o desenvolvimento da oralidade.

Os resultados obtidos apontam que as atividades desenvolvidas com o grupo tiveram repercussões significativas e dinâmicas, designadamente no reconto, na dramatização e no desempenho do grupo em atingir com sucesso as metas propostas pela estagiária.

O que poderá ter contribuído para estes resultados foram seis fatores:

- A diversidade de recursos apelativos e estimulantes;
- Propostas de atividades que respeitavam as características do grupo;
- Promoção de hábitos de leitura através do lúdico e da fantasia;

A importância dos hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade

- Criação do canto de leitura;
- Partilha de experiências motivadoras;
- Facilidade de acesso a materiais de leitura.

Do inquérito por questionário aos pais conclui-se que pais leitores potenciam filhos leitores e o acesso aos livros e à informação determinam igualmente o interesse e a afeição pelos livros, enquanto vínculos promotores de prazer e descoberta.

As hipóteses propostas foram, assim, validadas, uma vez que se provou que as atividades curriculares relacionadas com hábitos de leitura e a intervenção dos pais conduzem ao desenvolvimento da oralidade nas crianças do Pré-Escolar.

Confirmam-se assim as “hipóteses” lançadas inicialmente:

- A comunicação oral da criança depende de estratégias motivacionais da leitura;
- A relação afetiva com os livros estimula o espírito crítico e desenvolve o pensamento e a criatividade da criança.

Sugestões para estudos futuros

Seria interessante num trabalho futuro, a realização de jogos de computador ou até mesmo de tabuleiro, criação da hora do conto na sala para trabalharem a linguagem oral.

A finalizar, o estudo permitiu tecer algumas considerações sobre o papel que pais e os professores assumem na promoção da leitura e desenvolvimento da oralidade. Também favoreceu o aprofundamento de conhecimentos e de estratégias didático-pedagógicas, que serão estruturadoras de um verdadeiro profissional. E, por último, revelou uma escola “por dentro” com os seus atores, em permanente atuação.

“Para ser grande, sê inteiro: nada

Teu exagera ou exclui.

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és

No mínimo que fazes.

Assim em cada lago a lua toda

Brilha, porque alta vive.”

Ricardo Reis, in *Odes*

Bibliografia

A

- AINSWORTH, M. D. S., & Bell, S. M. (1970), Attachment, exploration, and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1);
- AINSWORTH, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4);
- ALMEIDA, António (2002), *Abordar o Ambiente na Infância*. Lisboa: Universidade Aberta;
- ALARCÃO, I. (2001). Professor – investigador: Que sentido? Que formação? In B.P. Campos (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior / Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora. (ISBN 972-0-34251-X);
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGRAW-HILL;
- AZEVEDO, Fernando (2006), *Literatura infantil e leitores-Da teoria às práticas*, Departamento de Ciências Integradas e língua materna-Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho;
- AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascellide; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. 14., Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: ABEM, 2005;

B

BASTOS, Glória (1999), *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta;

BAKER, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*;

BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª ed.). Lisboa: Gradiva;

BRITO, Ana Luísa Eufrásia de (2004), *Literatura para a Infância: Estudo sobre as Concepções e Vivências numa Amostra de Educadores*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;

BUS, A.G., van Ijzendor, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy, *Review of Educational Research*;

C

CABRAL, A., Santos, J., Lousã, M. (2010) *Guia do Aluno bem-sucedido*. Gaia: Centro de Investigação do ISPGaya

CALÇADA, T. (2009). Prefácio. In I. Ribeiro, & F. Viana (coord.), *Dos leitores que temos aos leitores que queremos*. Almedina: Coimbra;

CALDEIRA, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola superior de Educação João de Deus;

CERVERA, Juan (1991), *Teoria de la Literatura Infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero;

Colégio, (2014). *Projeto Educativo de Escola*. Vila Nova de Gaia;

COUTINHO et al (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura, vol. XII, nº 2;

D

DA SILVA, Marinês Jesus, VALIENGO, Amanda, O Desenvolvimento da Oralidade na educação infantil, Revista Interfaces, Ano 2, n.º 2, Out. 2010;

DE ALBUQUERQUE, Diana Babini Lapa. Compreensão de leitura e habilidades de processamento auditivo em crianças, 2007;

DECRETO-LEI nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho do educador de infância;

DIONÍSIO, Maria de Lourdes, Pereira, Iris, A educação pré-escolar em Portugal – Concepções oficiais, investigação e práticas, Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 597-622, jul./dez. 2006;

E

EDWARDS, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). As cem linguagens da criança: a abordagem Reggio Emilia na educação pré-escolar. Porto Alegre: Artes Médicas;

EGELAND, B., & Erickson, M. F. (1999). Findings from the parent-child project and implications for early intervention. Zero To Three, 20(2);

ELLIOTT, J. (2010) El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado in Reinventar la Profesión Docente 68. pp. 223-242 UEA Repository (Article);

F

FAGOT, B. I., & Kavanagh, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. Child Development, 64(1);

FOMENTO, Colégios, (sem ano). Guia para Pais – Projeto Optimist. Lisboa: Edições Fomento – Cooperativa de Centros de Ensino, CRL;

FONTES, Maria José de Oliveira, CARDOSO-MARTINS, Cláudia, Efeitos da Leitura de Histórias no Desenvolvimento da Linguagem de Crianças de Nível Sócio-econômico Baixo, Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol17(1), Ano 2004;

FORMOSINHO, J. (2002). A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática. In Infância e Educação – Investigação e Práticas, Revista do GEDEI nº4. Porto: GEDEI;

FROSCH, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001), Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 47(4);

G

GARCÍA SOBRINO, Juan (2000), A Criança e o Livro – A Aventura de Ler. Porto: Porto Editora;

H

HOHMANN, M. & Weikart, D. (2007). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

K

KATZ, L. & Chard, S. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

L

LEAL, T., GAMELAS, AM., CADIMA, J., SILVA, P., Contributos para o desenvolvimento da literacia: A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo do Ensino Básico, 2005 - repositorio-aberto.up.pt;

LE MOS, Esther de (1972), A Literatura para a Infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação;

LINO, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.). Modelos curriculares para a educação pré-escolar (pp. 93-121). Porto: Porto Editora;

LINUESA, María Clemente, Leitura e Cultura Escrita, 2007, Edições Pedagogo;

LOPES, J., Velasquez, M., Bártolo, V. (2004). Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura. Coimbra: Quarteto;

M

MANY, E. & Guimarães, S. (2006). Como abordar: a metodologia de trabalho de projecto. Porto: Arial Editores;

MATA, L., Reading Motivation from pre-school to 4th grade, IX International Conference on Motivation, Lisboa, 2004;

MATA, L. (2006). Literacia familiar – ambiente e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora;

MATA, L., & Pacheco, P. (2009). Caracterização das práticas de literacia familiar. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Org) Actas do X Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 1741-1753), Centro de Investigação em Educação – CIED, Universidade do Minho, Braga;

MESQUITA-PIRES, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do currículo na Educação pré-escolar (consultado em <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/pescolar/Paginas/default.aspx>);

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Ed.). (1997). Orientações curriculares para a educação Pré-escolar. Lisboa: ME;

MORGADO, J. (1999). A relação pedagógica. Lisboa: Editorial Estampa;

N

NASCIMENTO, BárbaraElyzabeth Souza, Construindo sentido nas rodas de história: o papel da professora na hora da conversa sobre o texto, XXI EPENN- Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-Período: 10 a 13 de novembro de 2013. UFPE-Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional: implicações para a pós-graduação;

O

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007a). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho (org.). Modelos curriculares para a educação de infância (pp. 13-42). Porto: Porto Editora;

OLIVEIRA, Maria Alexandre de (2006), Dinâmicas de Literatura Infantil, Paulinas Editora;

P

PERRENOUD, F. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. Revista Pedagógica, 17, 8-12;

PORTUGAL, G (2001). Ser educador de infância: Ideias para a construção do conhecimento pedagógico. In J. Tavares e I. Brzezinski (Org.), Conhecimento profissional de professores – a prática educacional como paradigma de construção. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano;

Q

QUIVY R. & Campenhoudt L.V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Ed. Gradiva;

QUIVY, R., & Campenhoudt. L. (2005). Manual de investigação em ciências sociais. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva;

R

ROBERTS, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. Journal of Speech, Language, and Hearing Research;

ROSKOS, K. & Twardosz, S. (2004). Resources, family literacy, and children learning to read. In B. Wasik (ed.), Handbook of Family Literacy (pp. 287-303). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates;

S

SANCHES, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva;

SÉNÉCHAL, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. In P. Rebello Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills. New York: Jossey-Bass;

SÉNÉCHAL, M. (2006). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading. National Center Family Literacy. New Hampshire: National Institute for Literacy;

SERRA, C. (2004). Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico. Porto: Porto Editora;

SIM-SIM, I. (2001). A Formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. INAFOP: Porto Editora;

SIM-SIM, Inês, SILVA, Ana Cristina, NUNES, Clarisse, Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância, Textos de Apoio para Educadores de Infância, 2008, Ministério da Educação;

SOMEKH, B. & Nofke, S. (eds.) (2009). Handbook of educational action research. London & New York: Sage;

SONNENSCHN, S., & Munsterman, K. (1996, April). The Early Childhood Project: Aspects of the social nature of becoming literate. In C. Dainton & AD. Pelligrini (Chairs), The role of relationships in the development of literacy. Symposium presented at American Education Research Association, New York City, NY;

SOUSA, Sérgio Paulo Guimarães de (2000), Teoria breve da literatura infantil, Cadernos dos Povo – Ensaio;

STEPHENSON, K., Parrila, R., Georgiou, G., & Kirby, R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behaviour on emergent literacy and word reading skills. Scientific Studies of Reading;

STORCH, S., & Whitehurst, G. (2001). The role of family and home in the literacy development of children from low-income backgrounds. New Directions for Child and Adolescent Development;

SULZBY, E., & Teale, W. H. (1987, November). Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning. Final report to The Spencer Foundation, University of Michigan, Ann Arbor;

V

VIANA, Fernanda Leopoldina – “Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002;

VYGOTSKY, L. S., A Construção do Pensamento e da Linguagem, 2001, Livraria Martins Fontes Editora;

Webgrafia

MOREIRA, M. (2001). Formar formadores pela investigação -acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. Actas do VI Congresso Galaico -Português de Psicopedagogia. Braga. <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>;



SOUSA, A. B. (2005). Investigação em educação. Lisboa: Livros Horizonte. <http://tmargarida.blogspot.pt/2008/06/tica-na-investigao.html>;

VASCONCELOS, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster. In Ministério da Educação (Ed.). Qualidade e projecto na educação pré-escolar (pp.124-158). Lisboa: Departamento de Educação Básica. Retirado de: http://sitio.dgidec.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/371/qualidade_projecto.pdf;

Anexos

Anexo 1

Questionário

	 INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO GAYA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA	
---	--	--

Exmo. Senhor(a) Encarregado de Educação, peço a sua colaboração para o preenchimento deste questionário, efetuado no âmbito do projeto de Mestrado sobre Hábitos de leitura no desenvolvimento da oralidade.

Muito obrigada.

Estagiária: Maria Rodrigues Amaral

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO SOBRE HÁBITOS DE LEITURA EM FAMÍLIA

5 Anos / Pré- Escolar

Este inquérito pretende questionar os pais sobre os seus hábitos de leitura em família.

- Quantos livros o seu filho (a) tem em casa?

Nenhum

1 a 10

11 a 20

21 a 30

1. O seu filho (a) pede para lhe lerem?

Raramente	<input type="checkbox"/>
Uma vez por mês	<input type="checkbox"/>
Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	<input type="checkbox"/>

2. O seu filho (a) pede para lhe contarem histórias?

Raramente	<input type="checkbox"/>
Uma vez por mês	<input type="checkbox"/>
Uma vez por semana	<input type="checkbox"/>
Todos os dias	<input type="checkbox"/>

3. Com que regularidade lê para o seu filho (a)?

Todos os dias	<input type="checkbox"/>
Só de vez em quando	<input type="checkbox"/>
Aos fins-de-semana	<input type="checkbox"/>
Quando lhe é pedido	<input type="checkbox"/>

4. É costume oferecer livros ao seu filho (a) como presente?

Sim ☐ Não ☐

5. Frequenta alguma biblioteca com o seu filho (a)?

Sim ☐ Não ☐

6. Em caso afirmativo, com que frequência o faz?

Raramente

☐

Uma vez por mês

☐

Uma vez por semana

☐

7. A Mãe costuma ler. Qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais

☐

Revistas

☐

Outros livros, como romances, poesia, etc.

☐

8. O Pai costuma ler. Qual o tipo de leitura mais frequente?

Jornais

☐

Revistas

☐

Outros livros, como romances, poesia, etc.

☐

Data: _____ Assinatura _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo 2

Biografia de Luísa Ducla Soares

Breve biografia de LuisaDucla Soares



Biografia

Nome: Luísa Ducla Soares.

Nascimento: 20 de Julho de
1939 em Lisboa.

Ocupação: Escritora
portuguesa de literatura

Luísa Ducla Soares é considerada uma das mais relevantes escritoras portuguesas na área da Literatura Infantil. Durante a sua vida, tem se dedicado à literatura para a infância e juventude, não só enquanto escritora mas também como estudiosa, participando regularmente em congressos e em projectos de divulgação e animação cultural em escolas e bibliotecas. Luísa Ducla Soares considera que o contacto directo com o público infantil é da maior importância para a promoção da leitura: «A escrita para crianças tem de ser, antes de mais, comunicação, e a recepção deles é essencial para que eu perceba se uma mensagem passa ou não.»

Anexo 3

Questionário

Questionário

Oralidade

Grelha de registo de observação das crianças em educação pré – escolar

Momento de avaliação - Questionário

- Para que servem os livros?
- Gostas de ouvir histórias?
- Gostas de aprender?
- És curioso?
- Quais os teus livros favoritos?
- Ouvir histórias consideras um momento agradável?
Porquê? O que têm de especial?
- O que é um sábio?
- O que é um tesouro?

Anexo 4

Canto de Leitura

Canto da Leitura



Anexo 5

Fantoches da peça teatro “A fada palavrinhas e o gigante da biblioteca”

Fantoches da peça teatro “A fada palavrinhas e o gigante da biblioteca”





Anexo 6

Guião da dramatização

Guião da dramatização

“A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas da Autora Luisa Ducla Soares”

Narrador - Era uma vez um rei que tinha enorme tesouro: Esmeraldas, diamantes e muitas moedas de ouro.

Uma fortuna guardada merecia aplicação. Ali, fechada num cofre, ainda chamava um ladrão.

Rei - Que hei-de fazer, digam lá? Antes de me decidir quero a vossa opinião.

Narrador - A rainha então lhe disse:

Rainha- Podias comprar para mim um palácio com dez torres e um telhado de marfim.

Narrador - A princesa sua filha lhe falou desta maneira:

Princesa - Quero mil metros de sedas para levar à costureira.

Narrador - E o príncipe real não se conseguiu conter:

Príncipe - Ó pai, dê-me um batalhão, que eu gosto de combater.

Narrador - O Rei franziu o nariz, não ficou nada contente. Ele tinha outra ideia há tempos na sua mente.

Narrador - Ergueu um grande edifício, forrou-o todo com estantes, mandou vir imensos livros no dorso de cavalos e elefantes.

Na nova biblioteca ganhou tal sabedoria que melhor rei neste mundo aposto que não havia.

Narrador - Cheio de curiosidade, o povo desse país quis todo aprender a ler para lá meter o nariz.

Narrador-Leu livros de aventuras, de ciências naturais, os de banda desenhada, e ainda leu muito mais.

Na biblioteca estudou, nela se fartou de rir, porque os livros também servem, afinal, para divertir.

Mas o pior foi que as traças, ao verem tal corrupção, entraram na biblioteca num dia cinzento e frio.

Traças - Aqui é que se está bem! Vamos comer os livrinhos encadernados em couro.

Narrador - Quando a noite desceu apareceu um gigante com longas asas, que vinha de uma gruta distante.

Povo -Ai! Este medonho gigante parece mesmo um morcego!

Rei – Vens também comer os livros? Se vieres com tal intenção já aqui te prenderei.

Morcego – Não, eu venho majestade apenas pedir emprego.

Narrador - Logo então foi contratado o simpático gigante e desatou a limpar os bichos de cada estante.

Julgava já ter comido todas as traças, quando, um dia, viu uma tracinha num livro de poesia.

Morcego - Mas quem és tu, borboleta?

Fada Palavrinhas - Sou a Fada Palavrinha que vivo aqui ao teu lado. Ao agitar sobre os livros a varinha de condão, ponho todos a pensar e a ter imaginação. Sobre as crianças eu deito uns pós de “perlimpimpim” para descobrirem que ler é uma aventura sem fim.

Nota: (História adaptada)

Livro



Anexo 7

Cartão de leitor

Cartão de leitor

Cartão de leitor

Nome:-----

Idade:-----anos

Anexo 8

Ficha de registo de leitura em casa

Registo de leitura em casa

Título:-----Autor:-----

Data:-----

Desenha a tua versão da história e
classifica-a segundo a tua opinião
fazendo um círculo.

Gostei pouco



Gostei



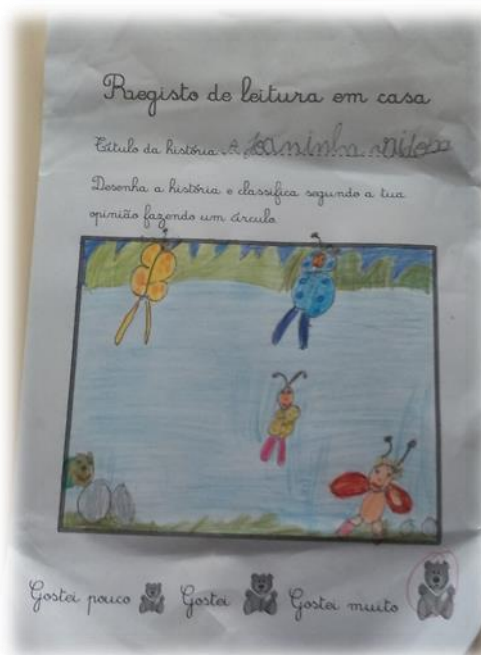
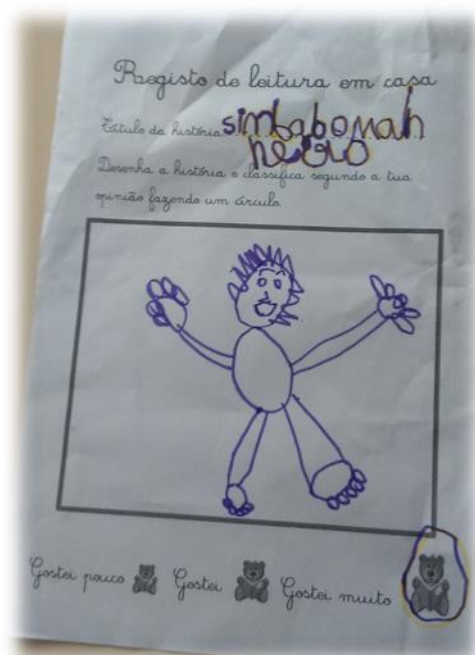
Gostei muito

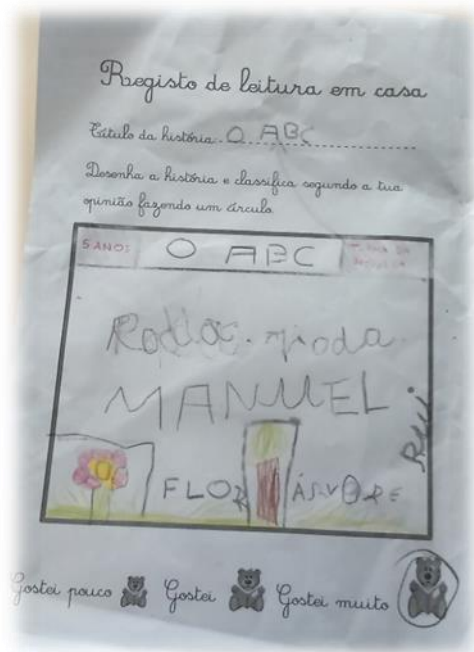
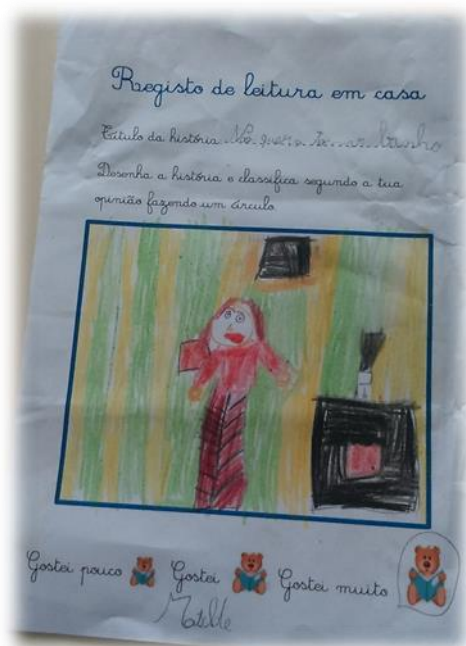


Registro da Ficha de leitura em casa

(Um exemplar original de cada elemento da amostra)







Anexo 9

Sacos de transporte – Leitura em casa

Sacos de transporte - Leitura em casa

(Personalizados por cada criança)

